К. МІЦКЕВІЧ

МЭТОДЫКА РОДНАЕ МОВЫ

ДЗЯРЖАЎНАЕ ВЫДАВЕЦТВА БЕЛАРУСІ
МЕНСК—1926

К. МІЦКЕВІЧ

МЭТОДЫКА РОДНАЕ МОВЫ

ДЗЯРЖАЎНАЕ ВЫДАВЕЦТВА БЕЛАРУСІ
МЕНСК—1926

БДВ № 52. Галоўлітбел № 15.814.
1-я дзяржаўная друкарня. Заказ № 277. У ліку 10.000 экз.

ПРАДМОВА.

У той час, калі наша беларуская школа пераходзіць на выкладаньне ў роднай мове і пробуе стаць на свае ўласныя ногі, паяўленьне кожнага падручніка для школы, кожнай кнігідля школьнага ўжытку,— адным словам, кожная новая пэдагогічная літаратура, як для вучняў, так і для настаўніка, набывае асаблівае значэньне. Кожны настаўнік беларускай школы вельмі востра адчувае недастачу кніг, падручнікаў і наогул школьнай літаратуры. Гэты брак літаратуры стварае надзвычайныя труднасьці для настаўніка і для справы беларусізацыі школ, ставіць вялікія перашкоды для разьвіцьця мовы, бо і настаўніку і вучням, асабліва сярэдніх і вышэйшых школ, прыходзіцца карыстацца чужымі крыніцамі, што вельмі шкодзіць разьвіцьцю свае ўласнае мовы. Вось чаму пытаньне аб пэдагогічнай літаратуры пры такіх умовах стаіць надзвычайна востра.

Адчуваючы гэтую патрэбу ў кнізе, аўтар і ўзяў на сябе сьмеласьць злажыць падручнік па мэтодыцы роднае мовы для настаўнікаў пачатковых школ і пэдагогічных тэхнікумаў, прычым зазначаецца:

1. Даючы падручнік па мэтодыцы мовы, аўтар не прэтэндаваў на самабытнасьць, орыгінальнасьць свае работы: гэтая работа ёсьць работа компіляцыйная. Пры складаньні падручніка аўтар шырока карыстаўся расійскімі мэтодычнымі крыніцамі (проф. Кульман, проф. Афанасьеў, А. Папоў, Данілаў і друг.).

2. Складаючы падручнік, аўтар не адрываўся ад рэальных умоў жыцьця нашае школы і, па магчымасьці, стараўся даць настаўніку ўсё тое, што канечна патрэбна з пэдагогічнага і мэтодычнага погляду для правільнай работы ў школе. Аўтар не стараўся навязваць, выдзяляць тыя мэтоды навучаньня, якія ён сам лічыць найболей прыстасаванымі да нашых школ пры іх крайнім убостве з боку тэхнічнага і матэрыяльнага абсталяваньня. Аўтар паставіў сабе задачу даць настаўніцтву тыя мэтоды ў беларускай мове, якія найболей прыдуцца па гусьце самога настаўніка, даць магчымасьць выбару гэтых мэтодаў, каб, выбраўшы найболей адпаведны мэтод, ён мог карыстацца ім у сваёй практычнай рабоце.

3. Выпускаючы свой падручнік па мэтодыцы мовы, аўтар робіць першы пачын у гэтай справе і спадзяецца, што сьледам за ім пойдуць другія пэдагогі і дадуць настаўніцтву тую літаратуру пэдагогічнага характару, у якой так востра адчуваецца патрэба ў нашы дні.

Аўтар.

1-XI-1925 г.
г. Менск.

Мэтодыка роднае мовы і яе задачы.

Мэтодыка—частка дыдактыкі.

Дыдактыка дасьледжвае ўмовы і спосабы найболей дакладнага навучаньня. Яе можна вызначыць, як тэорыю навучаньня. Дыдактыка выясняе асноўныя пачаткі, прынцыпы навучаньня, ацэньвае розныя мэтоды і формы навучаньня, разглядае, з погляду стала зложаных ёю асноў, рознастайныя спосабы выкладаньня.

Дыдактыка падзяляецца на дзьве часткі: агульную і спэцыяльную. Агульная частка дыдактыкі зьмяшчае ў сабе агульную тэорыю навучаньня. Спэцыяльная частка дыдактыкі выясьняе спосабы прымяненьня агульных дыдактычных прынцыпаў пры навучаньні таму ці іншаму прадмету, напрыклад: пры навучаньні роднай мове, гісторыі, грамадзяназнаўству, матэматыцы і інш. Агульная частка дыдактыкі йначай называецца агульнай дыдактыкай, а спэцыяльная часьць—мэтодыкаю.

Мэтодыку можна вызначыць, як тэорыю выкладаньня таго ці іншага прадмету. Такім чынам, кожны прадмет школьнага выкладаньня мае сваю мэтодыку.

Мэтодыка роднае мовы павінна вызначыць задачы навучаньня роднай мове, выясьніць, якія спосабы навучаньня найболей адпавядаюць пэдагогічным прынцыпам і даць найболей прыкладныя практычныя спосабы самога навучаньня. Каротка—мэтодыка роднае мовы павінна паказаць, як трэба вясьці навучаньне роднай мове, каб яно было і пасьпешным і навукова правільным.

Для суджэньня аб вартасьці таго ці іншага мэтоду выкладаньня, таго ці іншага спосабу навучаньня, мэтодыка кіруецца двома прынцыпамі: практычным і пэдагогічным. Настаўнік павінен клапаціцца аб тым, каб навучаньне было як можна больш сьціслым і мяркоўным, гэта значыць, каб з найменшаю тратаю часу і сілы навучаньне дасягала-б тэй ці іншай мэты. Дзеля гэтага кожны падыход да навучаньня павінен быць мэтазгодным, каб ня толькі практычна ён мог лёгка выяўляцца, але і вясьці да мэты простаю дарогаю, каб найбольшая колькасьць патрэбных вучэбных заняцьцяў выпаўнялася-б над найменшаю колькасьцю матэрыялу. Але залішняя практычнасьць не павінна йсьці насупярэч з патрабаваньнямі разумнага і ўдумнага выхаваньня і навучаньня. Наадварот, пры навучаньні пэдагогічны бок мае больш важнае значэньне і павінен быць пастаўлен вышэй чыста практычных задач. Толькі пры такіх умовах вучэньне дасьць добрыя вынікі.

Месца роднае мовы сярод другіх прадметаў у пачатковай школе вызначаецца трыма данымі: 1) агульна-асьветнае значэньне яе, як мовы; 2) выхавальнае яе значэньне, як роднае мовы і 3) практычнае значэньне яе па сувязі з чытаньнем і пісьмом.

Агульна-асьветнае значэньне мовы выходзіць з факту цеснай сувязі яе з нашым мысьленьнем. І псыхолёгі і мовазнаўцы адзінака прызнаюць, што разьвіцьцё мысьленьня цесна зьвязана з разьвіцьцём мовы і што разьвіцьцё кожнай навукі знаходзіцца ў сувязі з разьвіцьцём уласнай яе мовы. Удзел мовы ў дзейнасьці мысьленьня заключаецца ў тым, што яна дае разуменьням і ўяўленьням, з якімі мае дачыненьне мысьленьне, слоўныя вызначэньні. Вызначаючы кожнае пабудованае намі разуменьне словам, мы робім сталым яго зьмест. Без падтрыманьня словам наша мысьленьне было-б перарываным і ня чоткім.

З прычыны таго, што навучаньне роднай мове злучаецца з навучаньнем чытаньню і пісьму, навучаньне роднай мове набывае асаблівы характар: мэтаю гэтага навучаньня зьяўляюцца ня столькі знаньні, сколькі навыкі. Гэтае навучаньне робіцца крыніцаю новых і глыбокіх выхавальных уплываў на ўвесь псыхічны склад вучняў: чытаньне пашырае кругагляд дзіцяці, узбагачвае ўспрыймальную душу яго яркімі вобразамі і малюнкамі незнаёмага яму дагэтуль жыцьця. Праз кнігу дзіця набывае многа розных ведаў з розных навук. Скрозь адчыненыя дзьверы роднай мовы льлецца ў школу шырокая, магутная плынь, плынь асьветы, людкуючы розум і пачуцьці дзяцей. Да пасыўнай, параўнальна, работы чытаньня далучаецца і дзейная, творчая праца: з чытаньніка вучань перарабляецца часам і ў пісьменьніка—ён пробуе сам выказаць з дапамогаю таго-ж роднага слова, якому ён вучыўся, вынікі перадуманага і перажытага, як-бы яны ні былі яшчэ недасьпелымі. Вучань пробуе скарыстаць сваё роднае слова, прыладу як свайго розуму і мысьлі. Умелае актыўнае карыстаньне роднаю моваю для выказваньня ўласных мысьляй і перажываньняў вучня—канчатковая мэта навучаньня роднай мове на ніжэйшай ступені навучаньня.

Задачы навучаньня роднай мове.

Гэтыя задачы такія: а) навучыць дзяцей чытаць, б) навучыць іх пісаць, в) давесьці да разуменьня самога ладу роднае мовы і г) разьвіць іх вусную мову. Кожная з гэтых асноўных задач у сваю чаргу падзяляецца на некалькі прыватных задач.

Пачатковая школа павінна навучыць дзяцей чытаць.

Навучыць чытаць—гэта перш за ўсё навучыць тэхніцы, або мэханізму чытаньня, г. зн. азнаёміць з літарамі і навучыць па літарах складаць гукі ў словы, словы—у сказы. Але ў чытаньні, апрача гэтага тэхнічнага боку, ёсьць яшчэ другі: чытаньне і вартоўна тым, што яно ўзбагачвае душу вобразамі і мысьлямі, а такім яно будзе тады, калі яно стане сьвядомым. Стала быць, мала навучыць тэхніцы чытаньня—трэба навучыць чытаць сьвядома, разумець тое, што чытаецца. Але гэта яшчэ ня ўсё: школа павінна навучыць чытаць самастойна, пры-

йчапіць любасьць да кнігі. Такім чынам, навучыць чытаць—гэта значыць: навучыць тэхніцы чытаньня, прывучыць да сьвядомага чытаньня і разьвіць навык да самастойнага чытаньня дома.

Другая задача—*навучыць дзяцей пісаць* таксама складаецца з трох задач: навучыць тэхніцы пісьма, навучыць правапісу і выпрацаваць уменьне складна запісваць свае мысьлі.

Трэцяя задача—*увесьці вучняў у разуменьне будовы роднае мовы* ёсьць справа граматыкі, якая павінна ўяўляць сабою першапачатковы аналіз роднае мовы.

Чацьвертая задача—разьвіцьцё ў дзецях здольнасьці вуснай мовы. Асобнае значэньне вуснай мовы выходзіць з яе цеснае сувязі з нашым мысьленьнем: слова—дзеяльны супрацоўнік нашай мысьлі. Вялікі запас слоў—адна з умоў для больш дакладнага і яснага выказваньня нашай думкі. Адгэтуль разьвіцьцё вуснай мовы ёсьць і разьвіцьцё аднае з прылад нашага мысьленьня. Разьвіцьцё вуснай мовы важна і ў другіх чыста практычных адносінах: вусная мова па самай сутнасьці сваёй цесна зьвязана з моваю пісьмоваю, і разьвіцьцё вуснае мовы ёсьць такім парадкам і разьвіцьцё пісанай мовы. Вусная мова, ідучы папярадзе, можа падгатаўляць дзяцей да ўсвойваньня навыкаў пісанай мовы і, такім спосабам, палягчае досыць трудную задачу навучаньня талкоўнаму пісьму. Такім чынам, разьвіцьцё вуснай і пісанай мовы злучаецца ў адно цэлае і йдзе поплеч.

Прынцыпы выкладаньня роднай мовы ў новай школе.

Наша сучасная школа пяражывае трудны момант сваёй унутраной перабудоўкі як у ваднасінах выхаваньня, так і навучаньня. Не адразу і можа быць яшчэ і ня скора стане яна цьвёрдымі нагамі на новы грунт. Адгалоскі і пярэжыткі старога праложанага шляху навучаньня і пастаноўкі вучэбнага пляну яшчэ доўга будуць аклікацца ў новай школе і ва ўсім укладзе школьнага жыцьця і ў асобных прыёмах школьнага выкладаньня. Кожная новая форма жыцьця нараджаецца не адразу, яна знаходзіцца ў органічнай сувязі з папярэднімі формамі. Патрэбен некаторы час, каб адмерлі старыя ніці. Але ўжо той факт, што са школы зьняты зьвязваўшыя яе путы, дае магчымасьць вольна ўздыхнуць і павесьці школу па новых пуцінах яе разьвіцьця.

Мы бачым, якім надзвычайным рухам і ажыўленьнем ахвачана цяпер школа, а гэта зьяўляецца парукаю таго, што школа знойдзе сваю належную дарогу, каб стаць уроўнядзь з трэбаваньнямі свайго часу. Па вялікіх і па малых гарадох адбываюцца курсы для настаўніцтва. Часта само настаўніцтва зьяўляецца ініцыятарам гэтых курсаў, бо перш за ўсё само настаўніцтва павінна перарадзіцца, успрыняць новыя павевы пэдагогічных ідэй, каб можна было паставіць школу на новыя пуціны. Усе гэтыя курсы—зьява патрэбная і сваячасная. Але перабудоўка школы на новых прынцыпах патрабуе не часовага залечваньня набалелых месцаў школьнага жыцьця, а карэннага лячэньня ўсяго организму. Настаўніцтву трэба прарабіць работу больш глыбокую і ня

столькі работу мэтодычнага характару, як работу організацыйна-пэдагогічную.

Ні адзін прадмет працоўнай школы ня можа выступаць асобна—ён павінен органічна ўплятацца ў жывую тканку школьнай работы, становячы болей элемэнт школьнага жыцьця-работы, чым выдзелены прадмет наўмыснага выкладаньня. І асабліва ўсё гэта павінна быць аднесена да роднае мовы. Асноўная памылка ранейшай школы была якраз у тым, што яна разглядала родную мову, як прадмет выкладаньня, тады калі яна перш за ўсё ёсьць сродак социяльных зносін паміж членамі школьнага колектыву. У гэтым была ня так мэтодычная памылка, як памылка пэдагогічна-організацыйная, бо тут ня было прынята пад увагу значэньне мовы, як фактара социяльнай дысцыпліны школы. Адрозьніваюць (проф. Дзюі) социяльнае і інтэлектуальнае ўжываньне мовы. Старая школа, высунуўшы на першае месца інтэлектуальнае ўжываньне мовы ў асобным прадмеце яго вывучэньня, моцна грашыла проціў псыхолёгіі тых, хто карыстаўся моваю.

„Першапачатковы мотыў для мовы"—кажа проф. Дзюі—„зрабіць уплыў спосабам выказваньня жаданьня, пачуцьця, мысьлі на чыннасьць другіх. Другое яе ўжываньне—вайсьці з імі ў блізкія социяльныя адносіны. Яе ўжываньне, як праваднікa мысьлі і ведаў, зьяўляецца трэцяй і параўнальна позьняй формацыяй."

З прычыны выключна важнага значэньня выкарыстаньня мовы, як прылады перабудаваньня самога тыпу школы з месца „вучобы" ў колектыў дзяцей, якія жывуць у пастаянным социяльным яднальні, пры дапамозе мовы, для работніка працоўнай школы канечна ўясьніць прыроду і сутнасьць моўнай чыннасьці дзяцей: тады ён будзе ясна разьмяжоўваць мову, як прадмет выкладаньня, ад мовы, як фактара социяльных зносін дзяцей; тады ён зможа ўхіліць той конфлікт паміж гэтымі двома старанамі адной і той-жа зьявы, які няўхільна вынікне пры аднастароньнім падыходу да мовы, як прадмету выкладаньня, адарванаму ад жывой стыхіі дзіцячай гутаркі. Гэты конфлікт вельмі яскрава выказаны Гільдэбрандам у яго кнізе „Аб выкладаньні роднай мовы ў школе".

Адзначыўшы, што заняцьці па роднай мове ня толькі не выклікаюць задаваленьня ў настаўнікаў і ў вучняў, але найчасьцей бываюць няпрыемнымі для тых і другіх, Гільдэбранд тлумачыць гэта аднабокасьцю, той выключна формальнай работай, якая тут праводзіцца, і гэта выклікае і ў настаўнікаў і ў дзяцей адчуваньне пустаты. Другія прадметы школьнага выкладаньня знаходзяцца ў шмат лепшых умовах, бо ўзнагародаю тут зьяўляецца сьвядомасьць, што тут набываецца нешта новае, што пашырае веды. І ўсё рэзка мяняецца для абодвых бакоў, калі справа заходзіць да заняцьцяў роднаю моваю. Матэрыял, з з якім тут прыходзіцца лічыцца, кожны вучань у меру сваіх сіл прыносіць з сабою ўжо ў зусім гатовым відзе; мала таго, матэрыял гэты зьяўляецца самым дарагім яго набыткам—яго агульны сьветапагляд, бо вучні, нават самыя маленькія, прыходзяць у школу ўжо з сваім

дзіцячым сьветапаглядам. Праўда, у гэтым сьветапаглядзе няма яшчэ ні прынцыпаў, ні органічнасьці, як у дарослых, але асноўныя, моральныя, практычныя і іншыя ідэі ўжо ёсьць у сьветапаглядзе маленькага чалавека. І як свабодна спраўляюцца дзеці ў гэтай галіне са зьместам і формаю! Як жыва талкуюць яны на пераменцы або за гульнямі аб тым, што з імі здарылася, як спрачаюцца яны аб крыўдзе і праўдзе, хто вінаваты! Колькі тут красамоўства! І тыя, ад каго ў часе заняцьцяў трудна дабіцца слова, тут зьяўляюцца першымі прамоўцамі: бяз усякай запінкі яны знаходзяць усе патрэбныя словы і звароты, у іх ёсьць і сынтакс і правільна пабудаваныя складаныя выказы, і адною рэччу і пры тым вельмі важнаю яны валодаюць у высокай ступені— гэта інтонацыяй, якая дзівіць сваёю правільнасьцю, выразнасьцю і бясконцаю рознастайнасьцю.

Але вось зьяўляецца настаўнік, і пачынаецца лекцыя мовы. Цяпер дзецям прыходзіцца вучыцца гэтай мове, якою яны так добра валодаюць у сваім дзіцячым абыходку, і вучыцца ёй на тым матэрыяле, які для іх зусім ня так цікавы, як тое, аб чым яны мінуту таму назад між сабою гутарылі“.

Гэтая выдзержка з кнігі Гільдэбранда вельмі характэрна абрысоўвае тое палажэньне, у якое пападае выкладчык роднае мовы, калі ён падыходзіць да мовы з пагляду інтэлектуальнага ўжываньня ў штучна дастасованым для мэт выкладаньня відзе і не зварачаючы ўвагі на соцыяльнае ўжываньне яе ў жывых зносінах дзяцей між сабою і настаўнікам.

Увесь корань зла старой школы ў адносінах да заняцьцяў роднаю моваю заключаўся якраз у тым, што яна адкідала мову дзяцей, а падносіла сваю, штучна дастасаваную, кніжную мову падручнікаў. Дзеля таго, каб карэнным чынам парваць з асноўнымі памылкамі старой школы, настаўнік роднае мовы павінен вельмі добра ўясьніць розьніцу паміж роднаю моваю, як прадметам выкладаньня, і роднаю моваю, як жывою стыхіяй дзіцячых зносін. Задача настаўніка і будзе заключацца ў тым, каб устанавіць правільныя адносіны паміж роднай стыхіяй гаворкі і пэўнымі нормамі літаратурнай кніжнай мовы.

Кароткі гістарычны агляд мэтодаў навучаньня роднай мове.

З даўных часаў перад школаю стаялі задачы навучаньня грамаце. Доўгія гады, цэлыя вякі, білася пэдагогічная думка ў шуканьнях найболей простых, найболей лёгкіх і найболей разумных спосабаў гэтага навучаньня. Вялікую і трудную дарогу прашла людзкая мысьль у сваіх шуканьнях, многа блукалася яна, покі не нашла разумнага разьвязаньня задачы, што стаяла перад ёю. Профэсар Кульман у сваёй мэтодыцы „русского языка“ заўважае: „Калі праўдзіва мысьль, што шуканьне ісьціны зьяўляецца як-бы падарожжам цераз лес заблуджэньня, то вельмі добраю ілюстрацыяй да гэтае мысьлі служыць гісторыя мэтодаў навучаньня грамаце“.

Ёсьць два спосабы выкладаньня мэтодыкі: догматычны і гіста рычны. Догматычны спосаб грунтуецца на спробах або практыцы ад нае асобы, або некалькіх выпадковых асоб. Ясна, што спроба ці прак тыка аднаго пэдагога, хоць-бы нават і вельмі выдатнага і талентнаг ня можа мець агульна-абавязковага значэньня. У гісторыі пэдагогічна працы былі прыклады, калі выкладаньне давала добрыя вынікі заты толькі, што сам выкладчык быў чалавек здольны, мастак, у каторат і дрэнны мэтод губляў свае заганы. Гістарычны спосаб выкладаньн больш надзейны: ён пазваляе прасьлядзіць і крытычна асьвятліць разь віцьцё поглядаў на зьмест, мэты і спосабы выкладаньня таго ці іншаг прадмету.

Толькі пры такіх умовах настаўнік ці выкладчык ня будзе ня вольнікам раз завучанага мэтоду. Ён будзе карыстацца і прыкладаць той спосаб, што найболей адпавядае тым ці іншым умовам, або, ком бінуючы знаёмыя мэтоды, выпрацуе новы. І такому настаўніку н прыдзецца зварачацца да таго, што ўжо даўно адкінута, шукаць то што даўно ўжо знойдзена. Ён будзе зволен ад многіх памылак, які заўсёды яму няпрыемны і непажаданы, а для вучняў і шкодны. Апра ча таго, дысцыплінаваная гістарычна-тэорытычным падгатаваньне мысьль прывучыць удумвацца ў пэдагогічныя пытаньні і будзе тэ крыніцаю творчага парываньня, што збліжае настаўніка з сапраўдны мастаком і дасьць яму вялікае эстэтычнае задаваленьне. Трэба толь памятаць адну думку, выказанную Л. Толстым:

„Кожны настаўнік павінен ведаць, што ўсякі вынайдзены мэ тод ёсьць усход, на якім трэба затрымацца дзеля таго, каб ісь далей; павінен ведаць, што калі ён сам таго ня зробіць, то дру зразумеўшы гэты мэтод, на аснове яго пойдзе далей і з тае пры чыны, што справа выкладаньня ёсьць мастацтва, то сканчэньне завяршэньне яго недасяжны, а разьвіцьцё і палепшаньне бясконыцы“.

Мэтодаў навучаньня грамаце вельмі многа. Каб больш стала раз брацца ў іх, патрэбна зрабіць пэўны парадак іх разгляду. У пэдаго гічных працах ёсьць ня мала клясыфікацый мэтодаў. Найболей уд лаю з іх трэба лічыць клясыфікацыю, зробленую нямецкім вучоны пэдагогам Керам у 70-х гадох мінулага сталецьця. У васнову падзе мэтодаў Кер палажыў паняцьце сынтэзу і аналізу і такім парадка падзяліў мэтоды на тры групы.

I. Мэтоды *сынтэтычныя.* Іх уласьцівасьцю зьяўляецца перахо ад частак слова да цэлага слова, г. зн. навучаньне йдзе ад літараў або гукаў да слоў і складоў, або проста ад складоў да слоў.

II. Мэтоды *аналітычныя.* Тут ход навучаньня адваротны: наву чаньне пачынаецца з цэлых слоў або сказаў і йдзе да частак—с складоў, гукаў ці літар.

III. Мэтоды *аналітычна-сынтэтычныя.* У іх—прынцыпы сынтэз і аналізу сплятаюцца ў розных злучэньнях.

Найболей старажытнымі мэтодамі зьяўляюцца сынтэтычныя мэ тоды. У гісторыі гэтых мэтодаў ёсьць два пэрыоды: літара-складальн

і гука-складальны. Гука-складальны мэтод зьявіўся ў болей позныя часы; што-ж датыча літара-складальных мэтодаў, то яны ўжо ўжываліся ў старажытных Грэцыі і Рыме і панавалі па ўсёй Эўропе да 19 сталецьця.

Парадак навучаньня па літара-складальнаму мэтоду быў такі: 1) вывучваліся літары, 2) вывучваліся склады і 3) чыталіся словы.

Пры вывучваньні літар ужываліся два спосабы: або вучні наўперад запаміналі са слоў настаўніка назвы літар, ня бачачы іх, і толькі потым знаёміліся з іх нарысам, або вывучвалі літары, пазіраючы на іх. Пры другім спосабе запамінаньне літар вялося скарэй, бо тут злучаліся і слухавыя і зрокавыя ўражаньні.

Самы працэс навучаньня быў такі: паказваючы паступова кожную літару ў альфабэтным парадку, настаўнік называў іх, а вучні паўтаралі за ім у голас. Гэтая работа вялася да таго часу, пакі вучні ня здольвалі называць усе літары.

Пры такім спосабе навучаньня апораю для запамінаньня служыў той парадак, у якім называліся літары, прычым слыхавыя вобразы вельмі слаба зьвязваліся з зрокавымі. Адгэтуль выходзіла тое, што вучні маглі называць правільна кожную літару, калі яны паказваліся ў пэўным парадку, і не пазнавалі яе тады, калі яна паказвалася ім ня ў гэтым парадку. Трэба было адводзіць яшчэ некаторы час, каб вучні маглі называць літары і ў разьбіўку.

На гэтай ступені навучаньне скончвалася тады, калі вучань мог назваць любую паказаную літару і паказаць любую названую. Затым ішло вывучваньне складоў, наўперад двухлітарных, потым трох і чатырохлітарных. Склады вывучваліся дваяка: або да кожнай зычнай паступова далучаліся галосныя ў парадку іх месца ў альфабэце, або наадварот—да кожнай галоснай далучаліся паступова зычныя:

ба, бе, бі, бо. бу, бы. бэ, бю, бя.
бра, бро, бру, бры...
ба, ва, га, да, жа, за, ка, ла і т. д.
бра, гра, дра, жра, зра, кра...

Склады гэтыя таксама вывучваліся мэханічным спосабам: настаўнік паказваў склад, называў літары ў складзе, а вучні ў голас паўтаралі за ім:

бэ—эр—а=бра, эс—тэ—эр—а—стра і г. д.

На гэтай ступені навучаньня работа канчалася тады, калі вучань аказваўся здольным злучаць від слова з яго гукавым складам. Далей ішло чытаньне слоў. Чытаньне слоў было ў сутнасьці чытаньнем тыхжа складоў у разьбіўку. Але й тут былі свае труднасьці. Апрача складаньня, прыходзілася заўсёды паўтараць усе часткі, што складалі слова.

Як бачым, гэты спосаб навучаньня надзвычайна трудны і мае многа заган. Галоўная загана літара-складальнага мэтоду заключаецца ў тым, што вучні не маглі ясна ўявіць сабе, які гук і чаму той, а ня іншы хаваецца пад назваю тае ці другое літары, чаму, напрыклад *эль* азначае гук *Л*, *ТЭ*—гук *т*, *ША*—гук *ш*. Труднасьць выдзяліць з гэтае

складанае назвы літары той гук, што азначаецца назваю, была тым большаю, што ў самай сыстэме назвы літараў ня было паступовасьці: патрэбны гук знаходзіўся або ў пачатку назвы, або ў канцы. Калі, скажам, гук *б* называўся *бе*, то тут *б* было ў пачатку назвы—*бе*, а ў назьве гуку *м—эм м* быў у канцы.

Другая загана гэтага способу навучаньня была ў тым, што літары вывучваліся ў альфабэтным парадку і не зварачалася ўвагі на тое, што адны літары па сваім нарысе болей трудныя, другія больш лёгкія. Трэцяю і вельмі важнаю заганаю літара-складальнага мэтоду была—труднасьць утлумачыць дзецям самы процэс зьліцьця гукаў. Вучні не маглі зразумець, чаму *бе—а* дае *ба*, а ня *беа*, *эм—е* дае *ме*, а ня *эме*...

Цяжкасьць мэханічнай работы, у якой вучні ня бачылі ні цікавасьці, ні сэнсу, таўкала пэдагогаў на шлях панукі і кары. Зразумела, што на падмогу мэтодам ішлі розгі, лаянка, біцьцё. У лемантарох тагачасных за звычай даваліся малюнкі, на якіх паказвалася, як білі „няздольных“ у навуцы вучняў. Гэта тады напэўна і прыказка склалася, што „корань навукі горкі, але плады яго салодкі“.

Ня гледзячы на ўсе гэтыя труднасьці, літара-складальны мэтод ужываўся доўгі час. Праўда, у сваім чыстым выглядзе дзяржаўся ён нядоўга, бо настаўнікі, імкнучыся зрабіць гэты мэтод больш лёгкім, уводзілі тыя ці іншыя прыёмы і зьмены. Так ужо ў даўныя часы дзецям давалі літары з касьцей, якімі дзеці гулялі; з 15 веку ў лемантарох паяўляюцца рысункі з тымі прадметамі, назва каторых пачыналася з патрэбных літар, або з тымі жывёламі, каторыя выводзяць гукі, падобныя да гукаў, што азначаюцца тэю ці іншаю літараю. У сувязі з вывучваньнем тае ці іншае літары часамі прыводзіўся цікавы для дзяцей расказ. Напрыклад, настаўніку трэба пазнаёміць дзяцей з літараю *і*. Ён складаў такі расказ. „Ідучы сёньня ў школу, я зьвярнуў увагу на слуп каля дарогі. Нарысуем гэты слуп на дошцы (на дошцы праводзіцца стаячая рыса—l). І вось бачу я—здалёк паказваецца птушачка. Яна борзда ляціць да слупа і пачынае над ім кружыцца. Нарысуем і гэта (над рыскаю ставіцца кропка). Я спыніўся і з цікавасьцю стаў глядзець, што-ж будзе далей. Птушачка некаторы час пакружылася над слупком, а потым піскнула „і-і-і“ і паляцела. Дык вось, дзеці, калі вы ўбачыце ў кніжцы літару, падобную на наш слупок з птушкаю, то помніце, як пішчала птушачка. Гэта літара і будзе азначаць гук *і*“.

Былі і другія способы і падыходы, якія таксама спрошчвалі літара-складальны мэтод і ўносілі цікавасьць і жывасьць у заняцьці. Многа такіх способаў утварылася пасьля вядомага пэдагога Локка (1632—1704). Ён востра протэставаў проціў розак і плёткі, выказваў думку аб тым, што пры першапачатковым навучаньні трэба ўхіліць усё, што падобна на работу або сур'ёзную справу. З таго часу ў навучаньне грамаце пачынае закідацца элемэнт гульні. Сам Локк прапанаваў гуляць у кубікі, дзе на кожнай з шасьці старонак была літара. Гэтыя кубікі дажылі да нашага часу і калі ўжо ня ўжываюцца ў школах, то яшчэ

сустрачаюцца ў сям'і. У гісторыі распрацоўкі мэтодаў гэтыя кубікі мелі пэўнае значэньне. Па сваёй ідэі гэтыя кубікі зьяўляюцца перакідным альфабэтам. Яны карэнным спосабам парушылі тагачасны погляд на тое, што вучыць літары канечна патрэбна ў альфабэтным парадку, і адразу давалі магчымасьць дзецям складаць розныя літары ў склады і цэлыя словы.

Некаторыя з пасьлядоўцаў Локка пашлі яшчэ далей у разьвіцьці яго прынцыпаў. Адзін з іх, Базэдаў, выходзячы з думкі, што дзеці гуляючы павінны вучыцца, утварыў цэлую сыстэму такіх гулень. На першых часох вучні, па яго думцы, павінны гуляць у вымаўленьне, потым пераходзіць да гульні ў літары, затым у склады, а ўжо потым чытаць. Гульня ў вымаўленьне мела сваёю задачаю дабіцца ад вучняў яснай і чыстай артыкуляцыі (пад артыкуляцыяй разумеецца пэўная пастаноўка прылад нашага гаварэньня, каб ясна і правільна вымавіць той ці іншы гук). Ідэя гэтай гульні мела тое значэньне, што паказала канечную патрэбу ўдзяляць некаторы час гукавым заняцьцям, каб згладзіць або ўхіліць пахібкі вымаўленьня і вяла да апазнаваньня гукавага складу слова. Для гульні ў літары ўжываліся свайго роду друкарскія скрынкі-касы з напісанымі на картках літарамі. Карткі даваліся дзецям, і той з іх, у каго знаходзілася літара, з якою трэба было азнаёміцца, называўся шчасьлівым. Гэты спосаб меў свае вартасьці: ён прывучаў удумна і пільна прыглядацца да нарысаў літары і параўноўваць іх адну з другою. Таксама вялася гульня і ў склады, прычым вучні карысталіся перакідным альфабэтам, самі складалі словы і прачытвалі словы, зложаныя настаўнікам. І толькі пасьля гэтых практыкаваньняў прыступалі да чытаньня па лемантары.

Цікава адмеціць, што Базэдаў раіў дзяржаць пры школе здольнага пекара, каторы-б загатаўляў альфабэт з смачнага цеста, каб гэтым альфабэтам дзеці гулялі і вучыліся на ім, а потым зьелі-б за сьнеданьнем.

Некаторыя пэдагогі ўжо ў 17 веку для палягчэньня работы прапанавалі называць літары (зычныя) пры дапамозе *е*: *бе*, *ве*, *ке*, *ме*, *пе* і г. д. Бясспрэчна, гэты спосаб менш затрудняў вучняў у справе зьліцьця гукаў, чым ранейшыя складаныя назвы, пабудованыя на блутанай сыстэме.

Другія пэдагогі, як вядомы Песталоцы, знаходзілі карысным да азнаямленьня з літарамі практыкаваць вучняў у складаньні частак слоў і цэлых слоў вусна. Такім парадкам, вучні навучаліся процэсу чытаньня раней, чым яны азнаёмяцца з літарамі.

Імкненьне палегчыць літара-складальны мэтод прывяло да некаторых прыёмаў, каторыя ў тым ці другім выглядзе сустрачаюцца яшчэ і цяпер. Гэтыя прыёмы выявіліся ў так званых сільлябічных або складовых спосабах. Пэдагогі, ужываючы літара-складальны мэтод, падмецілі, што прывычка складаць вельмі шкодзіць пры пераходзе да беглага чытаньня. Каб ухіліць гэту перашкоду, радзілася цалком завучваць склады. Пры гэтым наўперад вывучваліся галосныя літары, а по-

тым зычныя і затым ужо адразу прыступалі да чытаньня складоў, без папярэдняга складаньня: *ба, ва, га, да...* З гэтых складоў падбіраліся і чыталіся цэлыя словы: вада, баба, рама і інш.

Але калі такі спосаб і меў некаторыя вартасьці для выпрацаваньня борздага чытаньня, то мэханічнасьць яго стварала вялікія труднасьці пры запамінаньні складоў. Вучань павінен быў толькі зубрыць, зусім не разумеючы, чаму той ці другі склад трэба чытаць так, а ня йначай, і палягчэньне, такім чынам, аказвалася далёка няпэўным.

У гісторыі мэтодаў навучаньня грамаце зусім асобнае месца займае нямецкі пэдагог В. Ікельзамер, жыўшы ў 16 веку. Ікельзамер першы ўказаў на гукавы прынцып. Хоць яго лемантар, як і ўсе лемантары таго часу, і пачынаецца альфабэтам, але гэта была ўступка пэдагогам таго часу, ня так пэдагогічны прыём Ікельзамера, як дыплёматычная подаць пэдагогам, каторыя ніякім чынам не дапускалі замены літара-складальнага мэтоду якім-небудзь другім. Аб гэтым сваім альфабэце Ікельзамер кажа: „Гэты альфабэт надрукован у пачатку кнігі дзеля таго, каб уступіць тым, хто ня можа або ня хоча згадзіцца з нашымі ўказаньнямі. Ён скарэй пашкодзіць, чым дапаможа тым, хто не захоча іх выпаўняць“.

Асноўнае палажэньне мэтоду Ікельзамера кажа: „Процэс чытаньня ёсьць ня што іншае, як называньне літар. Але мяне не зразумеюць тыя, хто называе літары *бэ, дэ, эф...*, бо так называюцца ня літары, а склады“. У назьве літар, па яго думцы, трэба імкнуцца перадаць іх сутнасьць, прыроду іх, а з тае прычыны, што гэта трудна, то трэба ў тлумачэньнях вучням карыстацца параўнаньнямі і пры іх дапамозе адзначыць тую фізыолёгічную работу, якую трэба зрабіць для чыстага вымаўленьня. Літару *б* з адпаведнай ёй *п* трэба вымаўляць так: трымаць дыханьне ў замкнёных вуснах, каб яно надзімала шчокі, як у флейтыстага. Пры вымаўленьні літары *д* і адпаведнай ёй глухой *т* трэба прыціскаць язык да верхніх дзясен так, каб ён на момант прыліп да іх, а потым адпіхаўся пры дапамозе дыханьня.

Ікельзамер дае цэлы рад падобных паказаў нашчот вымаўленьня розных літар. Так літара *к* падобна на той гук, што выходзіць, калі хто-небудзь, хочучы праглынуць кусок, давіцца, а *р*—сабачая літара, бо так бурчыць сабака.

Ікельзамер радзіў пачынаць навучаньне грамаце з раскладу слоў на гукі і толькі пасьля гэтага пераходзіць да азнаямленьня з нарысам літар, якімі гук азначаўся.

Як бачым, мэтод Ікельзамера бясспрэчна гукавы і нязьмерна болей просты і лёгкі, чым літара-складальны. Ня гледзячы на гэта, спосаб Ікельзамера ня меў спачуваньня сярод пэдагогаў таго часу і не знашоў водгуку ў пэдагогічнай думцы. І толькі цераз тры вякі пэдагогічная мысль зноў напаткала гэты мэтод, але ўжо незалежна ад Ікельзамера.

З канца 18-га веку гукавы мэтод пачынае ўсё больш і больш зацікаўліваць пэдагогаў і прыцягаць іх увагу і, дзякуючы гэтаму, памалу заваёўваць сабе пераважнае палажэньне ў школах. Важнае значэньне ў справе разьвіцьця новых мэтодаў навучаньня мелі настаўніцкія сэмінарыі. Гэтыя сэмінарыі з другой палавіны 18 веку маюць ужо сталую організацыю. У сэмінарыях вялася жывая мэтодычная работа, асабліва ў сэмінарыях германскіх, тут рабіліся розныя мэтодычныя досьледы, ствараліся новыя спосабы навучаньня. Германія становіцца кіраўніком Эўропы ў справе навучаньня. Гукавы мэтод вельмі стала быў распрацован першы раз нямецкім пэдагогам Стэфані (1761—1850) і пасьля яго борзда вашоў у школьную практыку. Вось чаму Стэфані і лічыцца першым, хто палажыў пачатак гукаваму спосабу.

Разьбіраючы ранейшыя мэтоды, Стэфані ўказвае на тое, што ў гэтых мэтодах не адрозьніваліся паняцьці: *гук*, *літара*, *назва літары*, і сам дае азначэньне гэтым паняцьцям. „Гук ёсьць відазьмен голасу ў залежнасьці ад якога-небудзь палажэньня рота. Нераскладаныя гукі ёсьць элемэнты людзкой мовы, з якіх і ствараюцца ўсе склады і словы. Мова ёсьць як-бы музыка мысьляй, а рот—струмант, на каторым яна выйграецца. Літары—навочныя знакі, адвольна прынятыя дзеля азначэньня членападзельных гукаў. Вымаўляць, а стала быць і чуць, можна толькі гук, а ня літару... Назвы літар таксама адвольны і маюць мэтаю ня выказваць самы гук, а толькі назваць даны знак, як і ўсякі наогул прадмет. Праўда, ува ўсіх мовах назва амаль кожнай літары больш ці менш прыхована заключае ў сабе і яе гук“.

Ход навучаньня па Стэфані павінен быць такі: настаўнік наўперад паказвае кожную асобную галосную літару, называе яе, а вучні паўтараюць. І ўжо тут настаўнік аб'ясняе, што ўсе галосныя гукі зьяўляюцца відазьменам аднаго асноўнага гуку, які ствараецца пры дапамозе поласьці рота.

На першых-жа часох настаўнік павінен трымацца некаторых правіл:

1. Не паказваць адразу многа літар—лепш за ўсё ня болей 3-х.

2. Даваць вучням адшукваць у лемантары паказаныя на табліцы літары.

3. Зварачаць увагу вучняў на нарысы розных літар.

4. Пастаянна выпытоўваць вывучаныя літары ў разьбіўку.

У якасьці дапамогі пры вывучваньні літар Стэфані рэкомэндуе: 1) 12 табліц вялікага разьмеру. На гэтых табліцах разьмяркован увесь альфабэт. Па думцы Стэфані гэтыя табліцы болей прыгодны, чым перакідны альфабэт, бо патрэбныя практыкаваньні разьмяркованы ў пэўным парадку і ня трэба кожны раз адшуківаць літары. 2) Лемантар для паўтарэньня вывучанага па табліцы. 3) Спэцыяльная ўказка, якою-б ня толькі можна паказваць літары, але й закрываць іх, калі гэта трэба.

Пасьля галосных вывучваюцца так званыя двухгалосныя; *ай, еі, ой* і нарэшце зычныя ў такім парадку:

1. ф, в, м, п, *л*, р.
2. х, г, к, д, т, б, п.
3. с, ш, ц, (ж, з, ч, шч).

Такое разьмеркаваньне зычных на групы Стэфані робіць у залежнасьці ад ступені труднасьці вымаўленьня гукаў. А калі гук і пападае ў найболей трудную групу гукаў, то гэта тлумачыцца асабліваасьцю нямецкай мовы і нарысам некаторых нямецкіх літар.

Далей Стэфані паступаў так: ён як мага ясьней вымаўляў— *ффф', ммм*, і калі вучні вывучвалі пэўную групу літар, даваў складаць іх з рознымі галоснымі. Імкнучыся да самадзеяльнасьці вучняў, Стэфані вельмі стаяў на тым, каб настаўнікі не падказвалі складоў, а дабіваліся таго, каб вучні самі зьлілі іх; карыстаючыся такім прыёмам—настаўнік закрывае галосную літару, а вучань цягне зычную, покі не адкрыецца галосная. Тады вучань мімавольна сальле іх, прычым працягваньне зычнага з кожным разам павінна быць карацей.

Калі гук працягнуць трудна (*к, д, б, п*), то вучні павінны паўтараць яго датуль, покі настаўнік не адкрые галосную (*к' к' к'—ка*).

Сам Стэфані адзначае важныя вартасьці свайго мэтоду: чыстае вымаўляньне гукаў, адсутнасьць труднай і незразумелай дзецям мэханічнасьці і вызубрываньня напамяць, самадзейная работа вучняў, строгая паступовасьць ад простага да складанага,—усё гэта адрозьнівала мэтод Стэфані ад ранейшых мэтодаў.

Нам цяпер няцяжка адзначыць і некаторыя заганы мэтоду Стэфані. Так уводнымі, папярэднімі заняцьцямі да чытаньня зьяўляецца вывучваньне ўсіх літар альфабэту і, апрача таго, навучаньне пісьму ня зьвязвалася з навучаньнем чытаньню. Але важна было ўказаньне на новы прынцып, і скорасьць навучаньня (3 мес. з асобным вучнем і 6 мес. у школе) борзда забясьпечылі станоўкасьць посьпеху мэтоду Стэфані, а яго пасьлядоўцам аставалася толькі згладзіць яго заганы.

Аналітычныя мэтоды.

Важнасьць аналітычных спосабаў навучаньня пэўна адзначана была толькі ў канцы 18 веку, прычым староньнікі гэтых спосабаў прышлі да іх чыста тэорытычным шляхам. Адзін з францускіх пэдагогаў разважае, напрыклад, так: „Калі вы хочаце даць дзіцяці паняцьце аб якім-небудзь прадмеце, скажам, аб каптане, то ці прыдзе вам у галаву паказаць яму асобна наўперад каўнер, потым рукавы, затым полы, кішэні, рубцы і г. д? Разумеецца, не. Наадварот, вы перш за ўсё пакажаце яму ўвесь прадмет цалком і скажаце—гэта каптан... Чаму-ж не зрабіць так і пры навучаньні чытаньню? Удалеце ад дзяцей усе лемантары і кнігі для чытаньня і займеце іх цэлымі, даступнымі іх разуменьню словамі—яны запомняць іх з большаю лёгкасьцю і з большым задаваленьнем, чым усе друкаваныя літары і склады“.

Такім чынам, з канца 18 веку ў справе навучаньня грамаце стаў высоўвацца прынцып аналізу. Нямецкі пэдагог, Фрыдрых Гэдыке пры-

шоў да прақананьня, што мы свае веды набываем, галоўным чынам, спосабам аналізу, выходзячы ад цэлага да частак, ад прадметнага (конкрэтнага) да адцягненага. „Дзеля гэтага і навучаньне чытаньню сьледуе пачынаць з зразумелых дзецям слоў і ніяк ня з літар, бо літары па сваёй адцягненасьці, будучы несамастойнымі часткамі слоў, ня маюць у вачох дзіцяці ніякага сэнсу, а стала быць, і ніякай цікавасьці“.

Гэдыке выдаў свой лемантар. Па гэтым лемантары, як казаў Гэдыке, яго пяцілетняя дочка навучылася чытаць у тры месяцы. Аднак, самыя прыёмы Гэдыке былі заснованы на мэханічнай рабоце памяці. Ён браў пры вывучваньні якой-небудзь літары рад слоў, напр.: *ау*, *атоса*, *атава* і г. д. Гэтыя словы паўтараліся на старонцы некалькі разоў сярод другіх слоў, якія таксама маюць літару *а*. Прычым у вадным выпадку *а* было надрукована чырвонаю фарбаю, у другіх—звычайнаю. Навучаньне пачыналася адразу з чытаньня слоў: настаўнік павінен быў паступова паказаць усе словы, надрукованыя ў першым радку, а вучань глядзеў на гэтыя словы і паўтараў іх за настаўнікам. Калі вучань мог без памылкі назваць кожнае паказанае слова і паказаць названае, настаўнік прыступаў да раскладу гэтых слоў на склады, а складоў на літары. Работа вялася так: настаўнік вымаўляў з астаноўкаю: *а—у!* і пытаў, колькі ў гэтым слове часьцей, загадваў вымаўляць адну і другую часьць асобна. А як гэтая часьць складалася з аднае літары, то ён і называў яе. Вучань запамінаў нарысы буквы. Пасьля гэтага раскладалі і другія словы і знаёміліся з новымі літарамі і адшуківалі ў іх выдзеленую літару. Калі вучань мог прачытаць кожнае слова на данай старонцы, то пераходзілі на другую, карыстаючыся тым-жа спосабам.

У васнове гэтага мэтоду ляжыць мэханічнае запамінаньне як слоў і складоў, так і літар. У школах гэты спосаб не пашырыўся, але прынцып, паказаны Гэдыке, быў разьвіты і меў вядомае распрацаваньне ў сыстэме выдатнага францускага выкладчыка Жакато (1770—1840).

Жакато знаходзіў, што ніякіх лемантароў ня трэба пры навучаньні грамаце. Сам ён звычайна карыстаўся „Прыключэньнямі Тэлемака“ Фэнолёна. Самае навучаньне вялося ў такім парадку. Заняцьці пачыналіся з таго, што настаўнік на кляснай дошцы выстаўляў з перакідных літар першы сказ з кнігі: „Каліпса не магла ўцешыцца з прычыны ад'езду Уліса“. Настаўнік голасна прачытваў гэты сказ, паказваючы кожнае слова. Затым вучні чыталі яго хорам і паасобку:

Каліпса
Каліпса не
Каліпса не магла
Каліпса не магла ўцешыцца,

кожны раз прыбаўляючы да прачытанага слова новае. Чытаньне гэтага сказу вялося да таго часу, покі вучні ня вывучвалі і не паказвалі кожнага слова. Пасьля гэтага настаўнік выстаўляў з перакідных літар першае слова, падзяліўшы яго на склады: *Ка-лі-пса*, прачыт-

ваў яго па складох, вучні паўтаралі і казалі, з якіх частак складаецца слова. Затым ставіліся пытаньні: у якім слове знаходзіцца склад *лі?* Пакажэце гэта слова! А першы склад які? Такім парадкам, вучні на першым-жа сказе знаёміліся з вялікаю колькасьцю літарных злучэньняў. З літарамі таксама знаёміліся шляхам аналізу. Настаўнік пытаў: дзе склад *ла?* З скалькіх літар ён складаецца? Памятайце, што першая літара называецца *эль,* а другая *а.* Знайдзеце гэтыя літары ў другіх словах!

Пасьля вывучэньня першага сказу, такім-жа спосабам вывучвалі яшчэ дзевяць. Пры гэтым выконваліся правілы: 1) вучні павінны цьвёрда памятаць раней пройдзенае (дзеля гэтага чытаньне кожны раз пачыналася спачатку); 2) вучні павінны самі вызначыць, ці няма ў новым матэрыяле такіх складоў і літар, якія ім ужо знаёмы.

Папрактыкаваўшыся так над дзесяцьма сказамі, вучні, з аднаго боку, усвойвалі літары і значны лік літарных злучэньняў, а з другога—прывыкалі да самога процэсу чытаньня настолькі, што далей ужо маглі чытаць самі.

Ня гледзячы на відочны посьпех заняцьцяў Жакато, які валодаў выдатным талентам выкладчыка, ня гледзячы на прастату яго спосабу, у сыстэме яго быў адзін, у высокай меры важны, недахват: яна, як і сыстэма Гэдыке, была аснована, галоўным чынам, на мэханічным запамінаньні. Тым ня менш распаўсюджаньне ідэй Жакато было нязвычайна шырокае, і немцы, усвоіўшы іх, прышлі да заключэньня—утварыць такія мэтоды, якія-б будаваліся не на літарах, а на гуках. Такім чынам, гукавая сынтэтычная і гукавая аналітычная сыстэмы пачалі разьвівацца праве адначасна і няўхільна прывялі да мысьлі злучыць той і другі прынцып у вадным мэтодзе. На тую-ж думку накіроўвала і сумеснае навучаньне пісьму-чытаньню і чытаньню-пісьму.

Сынтэтычна-аналітычныя мэтоды.

Каб азнаёміцца з прынцыпамі аналітычна-сынтэтычных мэтодаў навучаньня грамаце, разгледзім так званы *спосаб нормальных слоў.* Ідэя гэтага спосабу заключаецца ў тым, каб на невялікай колькасьці слоў, падабраных пэўным парадкам, навучыць дзяцей чытаньню і пісьму. Асновапаложнікамі гэтага спосабу былі нямецкія пэдагогі Фогель, Томас і Беме.

Лемантар, зложаны па спосабе нормальных слоў складаецца: 1) з рысункаў; 2) слоў друкаваных і рукапісных (словы гэтыя прадстаўляюць сабою назву прадметаў, якія паказаны на рысунках); 3) слоў, подобных да вывучаных (рак, мак, лак, сок, сук, лук); 4) сказаў і цэлых расказікаў з слоў, у якія ўваходзяць вывучаныя літары; 5) альфабэту, які займае апошняе месца, бо навучаньне літар і ўсвойваньне процэсу чытаньня йдзе зусім незалежна ад яго. Лемантары, зложаныя па гэтаму спосабу, адрозьніваюцца адзін ад другога: а) лікам нормальных слоў; б) іх складам; в) іх разьмеркаваньнем і г) падборам матэрыялу для чытаньня.

Навучаньне грамаце па спосабе нормальных слоў вядзецца ў такім парадку:

1. *Гутарка аб прадмеце*, нарысованым на першай старонцы лемантара. Прадмет рысуецца і настаўнікам на кляснай дошцы. Гэта размова-гутарка выклікае зацікаўленасьць вучняў, дае некаторыя веды аб прадмеце і прывучае вучняў выказваць свае мысьлі. Дзеля ажыўленьня заняцьцяў даецца загадка на нарысованы прадмет, чытаецца расказ або верш, тэмаю якіх зьяўляецца той-жа прадмет.

2. *Рысаваньне прадмета вучнямі.* Гэтым задавольваецца нахіленьне дзяцей выпаўняць рухі наогул і да рысаваньня ў прыватнасьці і, апрача таго, ствараецца навык валодаць, карыстацца карандашом. Разумеецца, вымагаць дакладнасьці ў рысаваньні ня прыходзіцца: вучань рысуе, як умее.

3. *Сьпісваньне слова, якім называецца прадмет.* Настаўнік піша гэта слова на дошцы, а вучні сьпісваюць яго з дошкі ў свае сшыткі. Пры гэтым рэкомэндуюцца такія прыёмы: настаўнік павольна абводзіць палачкаю асобныя літары слова, дзеці сочаць за ім, потым пераймаюць, робячы адпаведныя рухі пальцам правай рукі ў паветры, затым абводзяць грыфелем гэта слова ў лемантары і потым ужо пішуць.

4. *Расклад слова на гукі.* Настаўнік громка, ясна вымаўляе слова, асабліва рэзка падкрэсьліваючы той гук, які трэба выдзеліць.

5. *Расклад напісанага слова на літары.* Слова пішацца на дошцы падзельна, вучні адшукваюць літару, якою азначаецца патрэбны гук, і пішуць яе некалькі разоў. Калі вывучана некалькі літар, настаўнік піша каторую-небудзь з іх і пытае, у якім слове гэта літара сустракаецца, якое месца ў ім займае і г. д.

6. *Складаньне новых слоў.* Калі вучні ведаюць некалькі літар, то з гэтых літар складаюцца і чытаюцца новыя словы.

7. *Вывучэньне друкованых літар.* Пад рукапісным нормальным словам выстаўляецца на дошцы адпаведнае друкаванае, і кожная друкаваная літара параўноўваецца з рукапіснаю.

Мэтод нормальных слоў, калі нават прыняць пад увагу з усіх практыкаваньняў толькі тыя, каторыя беспасрэдна навучаюць чытаньню і пісьму, павінен даваць добрыя вынікі: клясная работа вядзецца на самадзеяльнасьці вучняў, няма мэханічнасьці ў заняцьцях; вучні пасягаюць процэс чытаньня адразу, ня ведаючы ўсіх літар альфабэту. Праўда, ідэя концэнтрацыі пачатковых вучэбных прадметаў (навочнае навучаньне, чытаньне і пісьмо, рысаваньне), каторая была зьвязана з мэтодам нормальных слоў, носіць больш-менш выпадковы характар, але справа ня ў гэтым—важан быў самы „аналітыка-сынтэтычны прынцып навучаньня грамаце, які і даў вельмі добрыя вынікі. Мэтод нормальных слоў з тымі ці іншымі зьменамі пашыраўся па ўсёй Эўропе і зьяўляецца найболей ужывальным мэтодам, і аналітычна-сынтэтычныя прыёмы зьяўляюцца цяпер пераважнымі.

Мэтод пісьма-чытаньня.

Другою спробаю злучыць аналіз і сынтэз у вадным мэтодзе зьяў ляецца так званы мэтод пісьма-чытаньня. Як паказвае ўжо сама назв мэтоду, гэты мэтод злучае навучаньне чытаньню і пісьму, прычым васнову навучаньня кладзецца ня чытаньне, а пісьмо. Грунт гэтаг мэтоду каротка выказаў адзін вядомы расійскі пэдагог Ціхаміраў словах: „Хто напісаў слова, той лёгка і прачытае яго. Вучэце вашаг вучня пісаць, і ён разам з гэтым лёгка навучыцца чытаць". Перш раз гэты мэтод быў распрацован немцам Гразерам. Затым ён быў апрацован другім нямецкім пэдагогам Дыстэрвегам і цэлым рад пэдагогаў-практыкаў. У Расіі найболей віднымі прадстаўнікамі гэтаг мэтоду былі К. Вушынскі, Вадавозаў і Ціхаміраў. Ціхаміраў распраца ваў гэты мэтод найбольш поўна.

У ходзе заняцьцяў па мэтодзе пісьма-чытаньня адрозьніваюць дв віды практыкаваньняў: практыкаваньні над гукамі і практыкаваньн над літарамі. Навучаньне пачынаецца з практыкаваньня над гукамі Да азнаямленьня з літарамі прарабляюцца два папярэднія практыка ваньні: графічныя практыкаваньні дзеля падгатаўленьня дзяцей да пісьма і гукавыя практыкаваньні—расклад слоў на гукі і зьліцьце гукаў у словы.

Мэта графічных практыкаваньняў—разьвіцьцё сьмелай і бойкай скорапісі. Адны практыкаваньні маюць на ўвазе разьвіць пальцы, дру гія—складаюцца з пісаньня элемэнтаў. Побач з гэтым ідуць і гукав вусныя практыкаваньні: азнаямленьне з моваю, словам, гукам і выдзя леньне гукаў з слоў, наўперад галосных, а потым зычных. За практы каваньнем у раскладзе і выдзяленьні гукаў ідуць адваротныя практы каваньні—зьліцьцё гука, складаньне цэлых слоў па даных гуках. На стаўнік, скажам, разьдельна называе гукі—*р*, *а*, *с*, *а*,—а вучань павінен сказаць—*раса*. Пасьля таго, калі дзеці даведаюцца, што мова раскла даецца на словы, словы на склады, склады на гукі, азнаёмяцца з усі мі галоснымі і некаторымі зычнымі і калі, далей, азнаёмяцца з пра цэсам зьліцьця гукаў,—настаўнік пераходзіць да вывучэньня літар. Буквы вывучваюцца па аднэй, наўперад пісаныя, а потым друкаваныя. Практыкаваньні на кожную літару падзяляюцца: 1) на практыкаваньні ў пісьме, куды адносяцца—выдзяленьне новага гуку, пісьмо элемэнтаў новай літары, пісьмо слоў з новаю літараю,—і 2) на практыкаваньні чытаньні—зьліцьцё гукаў у слова, знаёмства з новаю друкаванаю лі тараю і чытаньне слоў з новаю літараю. Пры чытаньні ўжываецца перакідны альфабэт, па якім і вядзецца чытаньне да лемантара.

Мэтод пісьма-чытаньня мае многа сваіх староньнікаў. Яны ста раюцца давесьці перавагі гэтага мэтоду над усімі іншымі мэтодамі. Яны кажуць, што гэты мэтод найболей натуральны і найболей сьве домы. У ім няма нічога мэханічнага, несьвядомага, неразумнага, ён абуджае думку вучняў і іх самадзеяльнасьць і, урэшце, гэты мэтод ставіць у больш натуральныя адносіны між чытаньнем і пісьмом. Пісьмо

павінна папераджаць чытаньне, бо слова трэба перш напісаць, каб яго прачытаць і, такім чынам, навучаньне павінна ісьці ад пісьма да чытаньня. Але ня з усімі гэтымі довадамі можна згадзіцца. І перш за ўсё зьяўляецца спрэчным, што мэтод пісьма-чытаньня ёсьць самы натуральны мэтод навучаньня грамаце. І дапраўды: у чым мысьляць натуральнасьць гэтага мэтоду? У тым, што стасуецца з гістарычным ходам разьвіцьця: у гісторыі гэтага разьвіцьця пісьмо папярэджвала чытаньне, а дзеля гэтага і ў навучаньні павінна быць тое самае. Але мерыць такім чынам натуральнасьць нельга. Годнасьць усякага мэтоду залежыць ад таго, наскольки ён адпавядае патрэбнасьці і ходу разьвіцьця дзіцячага розуму, а з гэтага погляду мэтод пісьма-чытаньня якраз і ня можа быць прызнаным беззаганным. У васнову гэтага мэтоду навучаньня паложана пісьмо, а за ім ідзе чытаньне. Але пісьмо, бясспрэчна, ёсьць болей трудны процэс, чым чытаньне. Такім парадкам, мэтод пісьма-чытаньня не захоўвае натуральнасьці ў пераходзе ад болей лёгкага да болей труднага. Нельга згадзіцца і з тым, што мэтод пісьма-чытаньня ставіць у болей правільныя адносіны між чытаньнем і пісьмом. З таго, што пісьмо і чытаньне, як процэсы, цесна злучаны адно з другім, ня сьледуе, што тоесамы і шляхі навучаньня таму і другому. І нават наадварот—мэтодыка пісьма ня сходзіцца з мэтодыкаю чытаньня. Тыя літары, каторыя трудна пісаць, лёгка чытаюцца, а трудныя для чытаньня літары лёгка пішуцца. Так, для пачатку пісьма лёгка *і*, літара трудная для чытаньня, а для пачатку чытаньня лёгкі *а*, *у*, *х*, *м*, але іх трудна пісаць. Такім парадкам, блізкая сувязь між навучаньнем чытаньню і навучаньню пісьму не пераходзіць у тоесамасьць, і тыя адносіны між пісьмом і чытаньнем, якія ёсьць пры мэтодзе пісьма-чытаньня, ніяк ня могуць лічыцца самымі нормальнымі.

Мэтод чытаньня-пісьма.

Мэтод чытаньня-пісьма таксама мешаны гукавы мэтод. Адрозьніваецца ён ад мэтоду пісьма-чытаньня, што навучаньне чытаньню ідзе сумесна з пісьмом, а не з дапамогаю навучаньня пісьму. Наўперад чытаньне, а поплеч з ім або сьледам за ім—пісьмо. Такім чынам, адрозьненьне ляжыць у спосабе азнаямленьня з літарамі. Уся-ж папярэдняя гукавая работа ў тым і другім мэтодзе аднолькавая.

Фонэтычны, або адцыгнены мэтод.

Сутнасьць фонэтычнага мэтоду заключаецца ў наступным. Ніякіх назваў літар не павінна быць, бо ні адна назва не перадае самае прыроды азначанага літараю гуку. Гук, аддзелены ад другіх гукаў таго ці іншага слова, заўсёды будзе гучаць ня так, як у слове. Вось дзеля чаго і выходзяць пастаянныя труднасьці пры навучаньні зьліцьцю. Лепш, калі дзеці будуць разумець кожны гук, а дзеля гэтага трэба даць ім хоць-бы агульнае прадстаўленьне аб артыкуляцыі асобных гукаў.

Адзін з самых выдатных прадстаўнікоў гэтага мэтоду, нямецкі пэдагог Шпізер, так будуе сваю сыстэму навучаньня. Наўперад дзе-

цям паказваецца на модэлі разрэз галавы для азнаямленьня з прыладамі мовы. Затым у пэўным парадку ім даюцца карткі, дзе, па магчымасьці, выразна нарысованы станы органаў, або прылад мовы пры вымаўленьні розных гукаў, азначаныя ў лемантары. (Літары на першых часох дзецям не паказваюцца). Гледзячы на рысункі, дзеці адпаведным парадкам робяць артыкуляцыі і вымаўляюць патрэбныя гукі. Гукам даюцца вобразныя назвы, напр: *ф* называецца „дзьме праз шчылінку“ *р*—„робіць дрыжаньне языка“, *і*—„дзьме праз зубы і губы“ і інш. У залежнасьці ад удзелу ў артыкуляцыі шчытавога храстка гукі падзяляюцца на дзьве групы: дрыжачыя і жужукаючыя (галосныя і зычныя). Кожнаму палажэньню рота даецца асобная назва: вялікая шчыліна, шчылінка і г. д. Такім чынам, ня ведаючы літар, дзеці добра ведаюць гукі, якія адзначаюцца тымі ці іншымі літарамі.

Калі дзеці вывучаць усе гукі, тады іх знаёмяць з літарамі. Форма кожнае літары таксама аб‘ясьняецца вобразна, напр.: *а*—„яйцо і кульбачка“, *б*—„гарбузік з хвосьцікам“ і г. д. А на сьцяне ў гэты час вісяць карткі, да каторых літары прывешваюцца; *а* прывешваецца да карткі, дзе нарысован чалавек у часе артыкуляваньня *а*; *б* і кожная літара падвешваюцца да адпаведных картак. Такім парадкам дзеці даведваюцца, што гук „дзьме праз шчылінку“ азначаецца літараю *ф* і г. д.

Потым асобныя гукі злучаюцца ў склады. Дзеля гэтага карыстаюцца тымі-ж рысункамі. Напр., каб азнаёміць са складам *ма*, ставяць радам дзьве карткі. На адным рысунку чалавек вымаўляе *м*, на другім—*а*. Дзеці вымаўляюць тое, што паказваюць рысункі, а потым пазіраюць на склад *ма* і запамінаюць яго. Паступова практыкуючыся, дзеці перастаюць карыстацца рысункамі і адразу чытаюць склады.

Гэты спосаб навучаньня мае свае пэўныя вартасьці; так, ён у значнай меры палягчае процэс зьліцьця гукаў і сам па сабе цікавы, але ў ім ёсьць і значныя заганы. Дзецям прыходзіцца вывучаць вельмі складаную тэрмінолёгію. Усе гэтыя „дзьме праз шчылінку, „робіць дрыжаньне“ і др. ацяжарваюць дзіцячую памяць і самага процэсу зьліцьця ён ня ўхіляе. Вучань, гледзячы на рысунак, дзе паказан той ці іншы склад у стане вымаўленьня, павінен уявіць адзін гук і другі і зьліць іх.

Відазьмен гэтага мэтоду прадстаўляе сабою мэтод Цімафеева, так званы *натуральна-гукавы мэтод*.

У васнову свайго мэтоду Цімафееў кладзе разважаньне аб тым, што мова ёсьць вынік вельмі складанага псыхо-фізыолёгічнага процэсу. Чытаць у голас тое самае, што і гаварыць, а дзеля гэтага правільныя прыёмы навучаньня чытаньню павінны выклікаць у дзецях тую-ж самую моўную работу, якую робяць яны, калі гавораць, другімі словамі—навучаньне павінна вясьціся на псыхо-фізыолёгічных законах мовы.

Аналізуючы гэты процэс, Цімафееў прыходзіць да правільнага вываду, што кожнае напісанае слова ёсьць свайго роду рысунак, ка-

торы ўяўляе сабою адно зрокавае ўражаньне ад аднаго навочнага цэлага. І калі мы чытаем, то мы не разглядаем асобных значкоў-літар і ня складваем іх, а ўспрыймаем цэлае слова і нават некалькі слоў зараз. Для вымаўленьня ўсякага выдзеленага, узятага асобна ад слова гуку, патрэбна пэўная работа прылад мовы. Гэтая работа мяняецца, спрошчваецца, калі мы даны гук вымаўляем зьлітна з другім у якім-небудзь складзе. З гэтае прычыны раскласьці слова на асобныя гукі, не мяняючы сутнасьці іх, нельга, а з гэтага выходзіць, што расклад незнаёмых дзецям слоў на асобныя гукі, што практыкуецца ў школе, ня толькі не дапамагае, але і шкодзіць працэсу зьліцьця. Прымаючы пад увагу, што пісьмо, хоць і штучна, перадае жывое слова, а чытаньне ў голас ёсьцьператварэньне пісьма ў жывое слова, то пры навучаньні чытаньню трэба палажыць мосьцік паміж пісьмом і гаворкаю, г. зн. усе прыёмы навучаньня пабудаваць на псыхо-фізыолёгічных законах мовы.

Гэты гукавы мэтод аўтар называе *натуральным*, бо ён дае магчымасьць на першай-жа лекцыі выклікаць у дзецях той самы псыхо-фізыолёгічны процэс гуказьліцьця, які ў іх натуральна і адбываецца пры звычайнай гаворцы. Ім толькі трэба вывучыць ноты—літары і гукі, з каторымі яны знаёмяцца ў першы раз, і тады мэлёдыя-мова, або чытаньне ў голас—загучыць вольна і лёгка.

Усе прыёмы навучаньня грамаце па гукавым мэтодзе Цімафееў знаходзіць ненатуральнымі, няправільнымі, бо яны часта стаяць у супярэчнасьці з псыхо-фізыолёгічнымі законамі мовы, і першапачатковае чытаньне непадобна на звычайную размову, зьяўляючыся аднатоннапявучым, ад чаго потым прыходзіцца адвучваць.

Усё навучаньне па мэтодзе Цімафеева зводзіцца да такіх 4-х прынцыпаў:

1. Усе зычныя гукі трэба вымаўляць борзда, амаль што мгненна, ціха, далікатна; яны павінны спадаць з вуснаў лёгка, бяз усякага намаганьня.

2. Усе галосныя гукі трэба вымаўляць досыць громка і таксама борзда.

3. Для вымаўленьня адкрытых складоў—*ма*, *му*, *мі*—можна карыстацца такімі прыёмамі.—Паглядзеце на абедзьве літары. Прыгатуйцеся сказаць *м* і думайце пры гэтым і аб *а*. Кажэце *а* зараз-жа, як толькі пачняце адкрываць рот і скажэце *м*. Абодва гукі скажэце борзда, першы гук скажэце, як найцішэй, а *а*—громка.

4. У трудных выпадках, асабліва на першых лекцыях, каб вышла гуказьліцьцё, рэкомэндуецца такое вуснае практыкаваньне: вымаўляюць два аднолькавыя галосныя гукі—першы ціха, чуць чутна і борзда, а другі грамчэй і працяжней—$\bar{а}$-$\breve{а}$, ў-ў.

Затым паміж гэтымі літарамі ўстаўляецца якая-небудзь зычная, напр. *с*, і загадваюць вучню гаварыць першы гук ціхенька і борзда, другі, зычны, чуць-чуць мацней і таксама борзда, а апошні галосны досыць громка і працяжней: *а-с-а, ў-с-у*. Наўперад дзіця павінна вы-

маўляць усе гэтыя гукі па агульным тэмпе параўнальна павольна, а затым, паступова, усё барждджэй. Як толькі дзіця пачне вымаўляць першыя два гукі ціха, далікатна і борзда, а апошні громка і чуць працяжна, зараз-жа і пачуецца адкрыты склад—*са, су*.

Лемантар Цімафеева складаецца з трох частак: першая частка, вычэрпваючы ўвесь альфабэт, заключае ў сабе злучэньне аднаго зычнага з галосным; другая—злучэньне двух і болей зычных з галосным у паступовым парадку па ступені лёгкасьці вымаўленьня. У трэцяй частцы зьмешчаны цэлыя расказы.

На першых часох навучаньня даюцца рысункі з паказаньнем наочнай артыкуляцыі. Пры асобных літарах таксама зьмяшчаюцца рысункі ў сувязі з данаю літараю. Ёсьць рысункі, каторымі замяняюцца словы. Навучаньне чытаньню вядзецца адначасна з навучаньнем пісьму.

Мэтод цэлых вобразаў.

З другіх мэтодаў навучаньня грамаце найбольшаю папулярнасьцю ў расійскіх, а цяпер і ў нашых школах, карыстаюцца так званыя мэтоды цэлых вобразаў. Гэтыя мэтоды запазычаны з Амэрыкі. Па сыстэме амэрыканскіх мэтодаў была зложана азбука Салаўёвай і Ціхеевай „Русская грамота“, Дудышкінай „Я магу чытаць“. Карыстаецца гэтым мэтодам і Міраносіцкі, Фортунатава, Шлегер і другія. Некаторыя з гэтых лемантароў цяпер зноў перавыданы.

Мэтод „цэлых вобразаў“ мае сваёю задачаю адразу прывесьці вучня да тыпу чытаньня дарослага граматнага. Досьледамі экспэрымэнтальнай псыхолёгіі даведзена, што добраграматны ня чытае асобных літар слова, а адразу схватвае адным поглядам цэлыя словы і некалькі слоў зараз.

Навучаньне чытаньню па мэтодзе цэлых вобразаў пачынаецца з рысаваньня знаёмых дзіцяці прадметаў. Дзеці чытаюць рысункі, а разам з імі паступова прывучваюцца пазнаваць і подпісы пад рысункамі. Калі вока дзіцяці ў значнай меры прывыкне да подпісаў-слоў, тады рысункі зьнімаюцца, і астаецца адно слова. Такім парадкам дзеці чытаюць словы, ня ведаючы літар, як частак напісанага слова.

Проф. Афанасьеў у сваёй мэтодыцы „родного языка“ заўважае: „Нам, прывыкшым да сынтэтычных мэтодаў навучаньня грамаце, пачынаючы навучаньне ад літар, можа паказацца, што такое чытаньне слоў бяз веданьня літар вельмі затрудніць дзяцей. У гэтым выпадку трэба ўспомніць словы Л. Толстого: „Настаўніку здаецца лёгкім самае простае, а для вучня толькі складанае і жывое здаецца лёгкім“. Сам. проф. Афанасьеў зьяўляецца староньнікам мэтоду цэлых вобразаў і за гэты мэтод ён прыводзіць такія довады, „ня можна, аднак, прадставіць сабе справу так, што дзеці навучаюцца чытаць любое слова толькі па мэханічным запамінаньні нарысаў кожнага слова. Процэс чытаньня любога слова можа быць забясьпечан і ў даным выпадку пазнаваньнем у чытаным слове такіх элемэнтаў, каторыя ўжо ўспрыймаліся вучнем у папярэдняй практыцы. Такімі элемэнтамі ў

першую чаргу будуць ня так асобныя літары, як тыя іх злучэньні, што паўтараюцца часта,—цэлыя склады. Вось чаму мэтод цэлых вобразаў і любіць комбінавацца з мэтодам складоў.

Бясспрэчнаю вартасьцю мэтоду цэлых вобразаў зьяўляецца ўтварэньне зусім правільных злучнасьцяй, патрэбных для нормальных актаў чытаньня; з зрокавым вобразам напісанага слова злучаецца адразу слухавы і мова-рухавы вобразы. Зрокавы вобраз слоў тут ёсьць толькі ўмоўны знак, падпарадкаваны вымаўленьню. Ён пераносіць зрок чытача проста да значэньня, як гэта робіць рысунак. Адгэтуль асэнсованае і выразнае чытаньне—натуральны спадарожнік мэтоду цэлых вобразаў.

У ваглядзе мэтодаў навучаньня грамаце мы не сустракаем імёнаў расійскіх пэдагогаў, якія-б утварылі свае орыгінальныя мэтоды. Тлумачыцца гэта тым, што ў Расіі ажыўленьне пэдагогічнае думкі выявілася тады, калі заходня-эўропэйская школа ўжо распрацавала ўсе галоўныя асновы і прынцыпы навучаньня грамаце. Аставалася толькі запазычаць і ўводзіць у свае школы, дастасоўваючы тыя ці іншыя мэтоды да сваіх асаблівасьцяй. Але нельга абмінуць моўчкі адно імя, каторае стаіць у васобку ў мэтодыцы пачатковага навучаньня грамаце: гэта імя—імя вялікага пісьменьніка расійскага Л. Толстога.

Калі ў расійскай школе, як і ў школах заходня-эўропэйскіх, выявілася захапленьне гукавымі мэтодамі, Л. Толстой выступіў на абарону старых, літара-складальных спосабаў, і ўтварыў з іх новы досыць цікавы і самабытны спосаб навучаньня, каторы ён назваў *слухавым спосабам*.

Выходзячы з таго правільнага погляду, што называньне літар *б, в, г, д* і др. не заключае яшчэ чыстага гуку, і што пры гэтым называньні вучні ўсё роўна павінны прыйсьці да праказаньня патрэбнасьці адкідаць лішнія прыгуччы, Толстой прапануе называць усе літары (зычныя) пры дапамозе галоснага *е*: *бе, ле, ме, не, пе* і г. д. Не чакаючы вывучэньня літар, настаўнік практыкуе вучняў у складаньні і раскладаньні складоў па слуху. Пры гэтым самая работа вядзецца так. Настаўнік бярэ дзесяткі два складаў, сам складае іх і прыказвае вучням паўтараць: *бе—у=бу, ме—а=ма, пе—а па.* Гэтае практыкаваньне мае мэтаю ўтлумачыць і асьвятліць вучням процэс зьліцьця гукаў. Праз некаторы час вучні яго ўлоўліваюць, і калі настаўнік гаворыць, скажам, *бе—а*, то вучні ўжо без яго дапамогі складаюць—*ба.* Адначасна вядзецца практыкаваньне ў раскладзе слоў на склады, складоў—на літары. Настаўнік пытае:—Як зложыць *ба?* і сам адказвае: *бе—а.* Прарабіўшы практыку над некалькімі складамі пры дапамозе настаўніка, вучні ўжо пачынаюць самі раскладаць іх. Складаньне і раскладаньне на слух складоў і слоў памагае вучням борзда ўсвоіць тыя дзеяньні, што ляжаць у васнове чытаньня і пісьма, і пераход да чытаньня пасьля такога практыкаваньня ўжо не ўяўляе ніякай труднасьці.

„Асаблівасьць гэтага спосабу“, як заўважае сам Л. Толстой, апрача скорасьці і лёгкасьці для настаўніка, знаходзіцца ў тым, што чыннасьць

складаньня і раскладаньня на слух несьвядома перадаецца вучням ад аднаго да другога, і ў тых мясцох і сем'ях, дзе ўжываецца слухавы спосаб навучаньня, меншыя дзеці несьвядома навучаюцца складаць і раскладаць словы на слух і дзеля таго, каб чытаць, ім астаецца толькі вывучыць літары“.

Вось усе асноўныя моманты ў гісторыі навучаньня грамаце. Канчаючы агляд мэтодаў навучаньня, мы павінны паставіць пытаньне: якім-жа мэтодам трэба карыстацца пры навучаньні грамаце? Перш, чым адказаць на гэтае пытаньне, нам трэба мець пэўную мерку—крытэрый, з якім і маглі-б мы падыходзіць да выбару і ацэнкі таго ці іншага мэтоду. Правільным адказам на пытаньне аб выбары мэтоду навучаньня будзе такі: найлепшым мэтодам навучаньня будзе той мэтод, каторы найскарэй, найпрасьцей, найлягчэй, найразумней вядзе да мэты. Але сучасная пэдагогічная мысьль ня ў гэтым бачыць задачу першапачатковага навучаньня. Наадварот, ёсьць пэўныя ўказаньні, што сьпяшацца з навучаньнем грамаце ня трэба, і мэтод цэлых вобразаў проста вымагае павольнага шляху навучаньня грамаце, каб не аднэю толькі граматаю заняць час першапачатковага навучаньня, а сюды трэба далучаць і і заняцьці, каторыя адпавядаюць дзіцячаму ўзросту і патрэбам іх—рысаваньне, лепка, вырэзваньне і наогул ручная работа, зьбіраньне колекцый у сувязі з назіраньнем над прыродаю. Таго-ж патрабуе і програма працоўнай школы. Калі падыходзіць да ацэнкі мэтодаў з гэтаю меркаю, то лепшым мэтодам трэба прызнаць такі мэтод, каторы не гвалтуе дзіцячай прыроды і йдзе на спатканьне яе патрэбам.

Але трэба лічыцца і з настаўнікам. Л. Толстой лічыць добрым той мэтод, каторым найлепей валодае настаўнік, і далей ён кажа: „Няма ніводнага мэтоду благога і ніводнага добрага, а загана мэтоду будзе ў выключным прытрымліваньні аднаго мэтоду, а лепшы мэтод—адсутнасьць усякага мэтоду, а на месца яго—веданьне і ўжываньне ўсіх мэтодаў і стварэньне новых, калі здарыцца труднасьць. Настаўнік павінен ведаць найбольшы лік мэтодаў, прыймаючы іх, як дапаможныя сродкі“.

Псыхо-фізычныя процэсы пры чытаньні.

Дзеля таго, каб зрабіць найболей правільны выбар мэтоду навучаньня грамаце і даць найболей правільную ацэнку яго, трэба мець на ўвазе тыя псыхо-фізычныя процэсы, якія выклікаюцца чытаньнем.

Самым трудным момантам у навучаньні грамаце, як паказвае агляд мэтодаў, зьяўляецца ўменьне зьліваць гукі ў словы. Навучыць раскладаць словы на склады і гукі, вывучыць літары, гэтыя вобразы гукаў, ня так трудна, але самае гуказлучэньне, складаньне з гукаў слоў даецца дзецям далёка ня лёгка. І калі дзіця пачынае вучыцца чытаць, то яно чытае па складох, чытае павольна, марудна, і гэтае чытаньне зьяўляецца для яго вялікаю труднасьцю. Каб дакладней уясьніць гэты момант чытаньня ў малых, і трэба пазнаёміцца з псыхо-фізыолёгіяй чытаньня.

У вагульных рысах процэс чытаньня ў роднай або ў добра вывучанай чужаземнай мове заключае ў сабе тры моманты: 1) зрокавае ўспрыйманьне слоў і слоўных радоў; 2) гука-рухавая работа, якая вядзецца або выяўна—пры чытаньні ўголас, або прыхована—пры чытаньні толькі вачамі, і 3) прадметнае прадстаўленьне, або злучэньне з даным словам яго значэньня. Калі гэтага элемэнту няма, як гэта бывае ў дзяцей пры чытаньні незразумелых ім слоў і тэксту, або і ў тых, хто ведае толькі літары чужой мовы і вымаўленьне, уласьцівае гэтай мове, то чытаньне будзе трудным і марудным.

Што належыць да зрокавага ўспрыйманьня слоў пры чытаньні, то, як паказвае непасрэднае назіраньне і экспэрымэнт, яно засноўваецца на ўменьні схватваць адным рухам вачэй засаб цэлае слова або некалькі слоў, прычым наш зрок ня спыняецца на асобных элемэнтах слоў, на літарах і складох. Пры гэтым адны схватваюць большую колькасьць слоў, другія меншую, у залежнасьці ад індывідуальных асаблівасьцяй—адны маюць большае поле пазіраньня, другія—меншае. У граматнага, такім чынам, чытаньня па складох ня бывае, а ёсьць толькі цэльныя ўражаньні ад групы слоў. Гэтым і можна аб'ясьніць, чаму мы часта не замячаем друкарскіх памылак у кнігах або памылак у вучнёўскіх сшытках.

Ня так адбываецца чытаньне ў тых, хто вучыцца чытаць. Таго, што называецца полем чытаньня, у іх яшчэ няма. Ім прыходзіцца спыняць увагу ня толькі на асобных словах, але нават і на частках слова, на асобных літарах. З тымі, хто пачынае чытаць, бывае тое самае, што і з тымі, хто вучыцца плаваць або езьдзіць на каньках: ім прыходзіцца прарабляць з вялікаю напружанасьцю цэлы рад прамежных дзеяньняў, часамі нават зусім непатрэбных, якія пасьля доўгіх практыкаваньняў або зусім зьнікаюць, або настолькі зьліваюцца з галоўнымі дзеяньнямі, што становяцца зусім незаметнымі. Апрача таго, прадметныя прадстаўленьні, каторыя ў граматнага чалавека зьліваюцца непасрэдна з зрокавым успрыманьнем слова і яго гука-рухавым вобразам, у пачынаючага чытаць паяўляюцца толькі пасьля тых намаганьняў, каторыя йдуць на самае прачытаньне слова: мэханізм чытаньня ў гэты час як-бы тармозіць разуменьне таго, што чытаецца.

З тае прычыны, што пры навучаньні чытаньню ставіцца выпрацоўка тыпу чытаньня дарослага граматнага чалавека, а гэтага адразу нельга выпрацаваць ні пры якіх мэтодах навучаньня, то трэба прыняць пад увагу ўсе тыя псыхо-фізычныя зьявы, каб спросьціць і зрабіць найболей мэтазгодным падгатоўчыя практыкаваньні, каторыя вядуць да беглага чытаньня.

Адгэтуль можна зрабіць некалькі практычных вывадаў.

1. Вучань павінен пільна назіраць форму літар, уважна да іх прыглядацца, параўноўваць іх паміж сабою, каб яны як мага скарэй сталі для яго добра знаёмымі, каторыя пазнаеш з першага погляду, не ўглядаючыся ў асобныя рысы. Гэта пільнасьць у вывучэньні во-

ліку літар паможа потым лягчэй успрыняць вобраз слова. Вось дзеля таго літары ў пачатку навучаньня павінны быць буйнымі, каб кожная рысачка ў іх была відаць ясна, і толькі паступова яны павінны зьмяншацца.

2. Вучань павінен практыкавацца ў аналізе слоў і знаёміцца з артыкуляцыяй больш простых гукаў. Гэта прывучыць больш свабодна пазнаваць словы пры чытаньні. Апрача таго, такі аналіз дапаможа лягчэй ухіліць хібы вымаўленьня, што сустрачаецца вельмі часта.

3. З тае прычыны, што бегласьць чытаньня залежыць ад стварэньня поля чытаньня, то трэба на першых-жа часох чытаньня прывучаць вучня бачыць ня толькі тое слова і тыя часткі слоў, што чытаюцца, але і словы і часткі слоў, каторыя йдуць далей ў тэксьце. Вось дзеля чаго і ня можна пазваляць вучням карыстацца замест паказкі пальцам, бо палец засланяе далейшы тэкст. Паказку-ж трэба дзяржаць так, каб яна не перашкаджала бачыць далейшыя словы.

4. Дзеля борздага стварэньня „поля-чытаньня" трэба як можна скарэй даваць дзецям для чытаньня словы ў тэксьце, а не аддзельныя словы, бо яны звужваюць „поле чытаньня".

5. З прычыны таго, што і добра граматны ня можа ў поўнай меры бегла чытаць незразумелы яму тэкст, тыя лемантары, што даюць цяжкі, мала конкрэтны матэрыял для чытаньня, не адпавядаюць сваім задачам: яны затрымліваюць скорасьць навучаньня бегламу чытаньню. Чым лягчэй, прасьцей і даступней матэрыял для чытаньня, тым скарэй выпрацоўваюцца навыкі беглага чытаньня.

6. Настаўнік не павінен падказваць вучню пры чытаньні, бо гэтым затрымліваецца стварэньне „поля чытаньня" і вядзе вучня да пасыўнасьці, і ён ня будзе рабіць намаганьняў для актыўных зрокавых успрыйманьняў.

7. Калі вучань робіць пры чытаньні памылкі ў асобных словах ад недастачы патрэбнай увагі або ад імкненьня дзяцей угадваць словы па сэнсе папярэдніх, то настаўніку ня сьледуе самаму папраўляць чытаньне, а трэба прымусіць вучня прачытаць ня толькі няправільна прачытанае слова, але і цэлае злучэньне, у каторым слова прачытана няправільна.

8. Найлепшым мэтодам навучаньня грамаце трэба прызнаць аналітычна-сынтэтычны. Аналіз прадпалагае работу, каторая пачынаецца з гукавага раскладу і чытаньня цэлых слоў, і вучань пры гэтым будзе бачыць тое, з чым прыходзіцца мець справу граматнаму, і чуць знаёмае, конкрэтнае, тое, што знаходзіцца ў яго ўласным слоўным абыходку. Сынтэз дасьць магчымасьць скарэй выпрацаваць і разьвіць тэхніку чытаньня. Прасьцейшыя веды з фонэтыкі палегчаць тыя труднасьці, што зьвязаны са зьліцьцём гукаў, і дадуць разуменьне паміж гукам у слове і гукам, узятым асобна ад слова.

Навучаньне грамаце без лемантара.

(Вобразна-моторны мэтод).

Досьледы над псыхо-фізычнымі процэсамі чытаньня і вывады з гэтых досьледаў даюць нам пэўную мерку, каторая і можна карыстацца пры ацэнцы як самых мэтодаў навучаньня грамаце, так і тых лемантароў, па каторых вядзецца гэтае навучаньне. Разглядаючы лемантары з пункту погляду даных псыхо-фізыолёгіі чытаньня, мы павінны зьвярнуць увагу на шрыфт, разьмеркаваньне літар і слоў у лемантары і на характар тэксту чытаньня.

Шрыфт павінен быць буйны, чоткі, выразны і на першых часох, на першых старонках лемантара не павінна быць награмаджэньня рознастайных шрыфтоў, бо гэтая рознастайнасьць шрыфтоў б'е ў вочы, не пазваляе з патрэбнаю ўвагаю спыніцца на літарах і словах. Каб вока дзіцяці з большаю ўвагаю магло прыглядацца да слоў, не павінна быць і рысункаў. Рысунак павінен быць, як рэзультат прачытанага слова, і ня трэба выкарыстоўваць яго, як падказ для чытаньня.

Словы павінны быць надрукованы цалком, без падзелу на склады, каб прывучыць вока схватваць яго, як адно цэлае; пры гэтым словы павінны разьмяркоўвацца па горызонтальнай лініі. Словы трэба браць у злучэньнях, аб'яднаных па сэнсе. Не адпавядаюць свайму назначэньню і тыя лемантары, каторыя даюць многа слоў у слупкох, бо такое разьмеркаваньне не дапамагае стварэньню належнага „поля чытаньня“.

Такім чынам, вельмі трудна злажыць такі лемантар, каторы адпавядаў-бы ўсім трэбаваньням даных экспэрымэнтальнай псыхолёгіі і адпавядаў-бы індывідуальным запатрабаваньням вучняў і асаблівасьцям, тым ці іншым мясцовым умовам.

Вось чаму ў пэдагогічнай літаратуры апошніх часоў пачынае заметней выяўляцца ідэя навучаньня грамаце без лемантара.

Ідэя навучаньня грамаце без лемантара ня ёсьць новая ідэя. Яе ведае заходня-эўропэйская школа, ведае яе і расійская школа. Гэтая ідэя выявілася ў пэўнай меры ў формах карыстаньня табліцамі элемэнтаў мовы і слоў, у форме ўжываньня перакіднога альфабэту для складаньня слоў самымі вучнямі. Болей-жа вядомай і болей популярнай сталася яна ў сувязі з працоўным мэтодам. У імкненьні ствараць словы, як матэрыял для навучаньня грамаце, самымі вучнямі, у стварэньні раздробленага альфабэту рукамі тых-жа вучняў, у ілюстраваньні дзецьмі-ж створаных і прачытаных слоў справядліва ўгледзелі прынцыпы працоўнага мэтоду,

Староньнікі безьлемантарнага навучаньня грамаце ўхіляюць лемантар і ў больш глыбокім сэнсе.

„Да чытаньня ў сапраўдным значэньні гэтага слова“, кажа аўтар мэтодычнага ўказаньня „Жывыя гукі“ Шапашнікаў, „мы прыступаем толькі тады, калі ўжо дзеці ўмеюць чытаць і калі далейшая задача чытаньня ёсьць выпрацаваньне тэхнікі, выпрацаваньне тыпу чытаньня

дарослых граматных. Самы-ж альфабэт, або абстрагаваньне гукаў мовы, дзеці ўсвойваюць не ў парадку чытаньня, а ў парадку вядзеньня гукавага аналізу мовы—спосабам запісваньня, з першых-жа момантаў навучаньня, сваіх мысьляй, уражаньняў, перажываньняў. *Наўперад абстрагаваньне гукаў, а потым чытаньне,*—такая ў нас залежнасьць гэтых момантаў".

У „кароткім абаснаваньні" свайго мэтоду Шапашнікаў робіць агляд гукавых мэтодаў навучаньня грамаце, адзначае ўсю труднасьць, усю бясплоднасьць прыёмаў гуказьліцьця і прыходзіць да вываду, што больш ста гадоў вынаходзяцца ўсё новыя і новыя „способы зьліцьця", а ў выніку—найгоршая форма літара-складальнага мэтоду. „Ці не пара", кажа ён, „пакінуць надзею на гэтыя способы зьліцьця? Ці не пара прызнаць, што задача ня можа быць больш-менш памяркоўна разьвязана ў названым кірунку, бо і зьліваць няма чаго. І даныя навуковай фонэтыкі і безрэзультатнасьць больш як стогодняй практыкі даволі праконана гаворыць за гэта". Але-ж і гукавыя, чыста сынтэтычныя мэтоды, свае мэты ўсё-ж дасягаюць? „Так, дасягаюць, але гэта вельмі доўгі, вельмі трудны, часта балючы процэс усвойваньня граматы". Чытаць дзіця пачне толькі тады, калі „ў яго сьвядомасьці ўстановіцца злучнасьць паміж літарамі і іх сапраўднымі гукавымі і мова-рухавымі значэньнямі". А да тога часу, покі гэтай злучнасьці няма, ідзе „толькі падгатоўчы *процэс абстрагаваньня гукаў жывой мовы.* Процэс гэты, у залежнасьці ад мэтоду, можа адбывацца розна: цяжка, балюча па аднаму, натуральна, лёгка па другому. Але абмінуць яго нельга: чытаць можна тады, калі абстрагаваны жывыя гукі гаворкі. Другога шляху няма".

Але літара—знак для гуку, і яго асобна вымавіць нельга: у слове, у жывой мове ён выяўляе іншую акустычную і моторную зьяву. Дзеля гэтага і выдзяліць, асэньсіць, пазнаць, абстрагаваць гэтую зьяву можна толькі ў руху: яна жывая часьць жывой гутаркі. А з гэтага выплывае, што просты шлях для абстрагаваньня гукаў, а значыць і для чытаньня, як „зьліцьця", гэта—аналіз.

Выявіўшы і заснаваўшы аналітычны грунт мэтоду, Шапашнікаў пераходзіць да яго практычнага ўжываньня.

1. Мы выходзім ад жывой гаворкі, ад разуменьняў, вобразаў і йдзем да выражэньня іх у графічнай форме. Дзеля гэтага лемантар, як кніжку, як тыя гатовыя словы, каторыя падлягаюць прачытаньню, мы прынцыпова адмаўляем.

2. Усякі раз, калі выдзяляецца той ці іншы гук, ён замацоўваецца адпаведнаю яму літараю. Такім парадкам, на дапамогу слухавым успрыйманьням дадаюцца зрокавыя і рухавыя. Вучань ня проста раскладае словы на гукі, а тут-жа выказвае яго ў літарах, ён піша, ён заўсёды з карандашом у руках. Гэтае з першых-жа часоў навучаньне пісьма слоў, запісваньне цэлых сказаў і цэлых расказаў выклікае ў дзяцей зацікаўленасьць гукамі, як зьявамі, каторыя могуць пад яго карандашом у той-жа час прыняць графічную форму. Стала быць, процэс

абстрагаваньня гукаў праходзіць тут цераз процэс пісьма, зьліваецца з ім.

„Гэта мысьль“, зазначае Шапашнікаў, „у гісторыі разьвіцьця мэтодаў навучаньня грамаце мела месца. Назавем хоць-бы мэтод „пісьма-чытаньня“. Але ідэя яго ніколі ня была выказана ў поўнай меры ясна, і „пісьмо-чытаньне“ вельмі скора абярнулася ў злучэньне „пісьма з чытаньнем“, у каторым ня знойдзеце ўжо задачы абстрагаваньня гукаў у процэсе пісьма. Адна з прычын таму—труднасьць рукапіснага шрыфту. Праўда, рукапіснае пісьмо—труднае мастацтва, і яно, як баласт, цягнула мэтод наніз. Злучыць, уроўнаважыць пры такіх умовах пісьмо і чытаньне не ўдалося, і мэтод прапаў.

У мэтах лепшага асьвятленьня пытаньня, чаму прапаў мэтод пісьма-чытаньня, аўтар жывых гукаў адзначае яшчэ адну абставіну.

„Палажэньне, што, хто ўмее пісаць, той умее і чытаць, сталі талкаваць у сэнсе: што вучань напіша, тое ён здолее прачытаць. А як практыка паказвала іншае, то прыходзілася брацца або за мукі зьліцьця, як дадатак да мэтоду, або за адсутнасьцю чаканага эфэкту, касаваць мэтод цалком“.

„Процэс абстрагаваньня гукаў праходзіць ня так борзда, выдзяліць гук—ня значыць яшчэ абстрагаваць яго, а дзеля гэтага і бачым, у чым заключаецца тут памылка. Праўда, мы ня ведаем, колькі-ж разоў і ў якіх-жа злучэньнях павінен быць выдзелен гук, каб дзіця ўсьведаміла і слухавым і мускульна-ошчупным успрыяцьцем, але мы добра ведаем, што бяз гэтага дзіця ня будзе чытаць. Аналізуйце, пішэце, не тарапецеся, вычакайце, і дзіцёнак адразу пачне чытаць, без практыкаваньня ў зьліцьці. І так, па нашым мэтодзе дзіцёнку ня будзе дана кніга для чытаньня да таго часу, покі ў процэсе пісьма ня будзе скончан процэс абстрагаваньня гукаў. Усякае чытаньне да гэтага моманту будзе абходным, балючым, „нягодным сродкам“ дасягненьня таго-ж самага выніку“.

3. Але пісьмо—процэс трудны. Каб не ацяжарваць пісьмом процэсу гукавага аналізу, няможна браць звычайнае рукапіснае пісьмо: трэба карыстацца друкарскім шрыфтом, як болей лёгкім і простым. Праўда, у пэдагогічнай літаратуры выказваліся проціў карыстаньня друкарскім шрыфтом, як спосабам пісьма, бо ўжываньне гэтага шрыфту псуе характар рукі вучняў. „Мы зусім нязгодны з гэтым,“ кажа Шапашнікаў: „бо калі быць паступовым, то прыдзецца і ўсякае рысаваньне выкінуць, покі дзеці не навучацца пісаць. А між тым усе мы добра ведаем, як рысаваньне разьвівае руку дзіцёнка“. Далей ён пасылаецца на сваю практыку, што ўжываньне друкаванага шрыфту ніколечкі ня псуе характару рукі вучняў, і цэлы род асоб сьвядома ўводзяць у школу карыстаньне друкарскім шрыфтом (Міраносіцкі, Салаўёва, Сокалаў, Тумім).

„Такім чынам, уводзячы друкаваны шрыфт, мы да мінімуму палягчаем дзецям самы процэс пісьма і тым самым амаль усю ўвагу іх пераносім выключна на самы аналіз. Наша практыка паказала, што пасьля

першага месяца навучаньня, дзеці пасьпявалі за лекцыю ў 45 мінут напісаць каля 30 слоў, што дасьць цэлы нявялічкі расказік".

4. З першых дзён заняцьцяў, выказваючы мову ў графічных формах, карыстаюцца сымболямі дваякага роду: рысункамі прадметаў— яны замяняюць патрэбныя словы, і рысачкамі, таксама як знакамі слоў.

Аб значэньні рысункаў, што замяняюць словы, гаварыць ня прыходзіцца: яно ўсім вядома. Што-ж датыкаецца рысачак, то, зразумела, гэта сухія сымболі, але пастаўленыя радам са словамі-рысункамі, яны значна ажываюць: сюжэт запісанага расказу ўсплывае адразу, без натужаньня.

Гэтыя знакі-гіерогліфы дапамагаюць на першай-жа лекцыі запісваць цэлыя сказы, цэлыя расказы, і дзеці вельмі наглядна і лёгка разумеюць грамату, як сродак выказваньня сваіх мысьляй і ўражаньняў, як сродак для перадачы іх другому.

5. Падганяць штучна, выклікаць момант, калі дзеці пачнуць чытаць, ня трэба: усё прыдзе ў свой час. Але паскорыць гэты процэс можна такімі прыёмамі.

А) Кожнае напісанае слова, кожны склад дзеці тут-жа чытаюць і пры тым два разы: на дошцы, у настаўніка і ў сваіх сшытках. Разумеецца, гэтае чытаньне асаблівае: вучань ведае, што ён напісаў і чытае лёгка адразу. Таксама лёгка „чытае" ён расказы, што пазіраюць на яго з жывых вобразаў-малюнкаў. Гэтыя малюнкі-вобразы даюць яму даволі надзейны ключ для такога чытаньня. Але ня трэба даваць вучню чытаць такія словы, каторыя могуць выклікаць ў яго няпэўнасьць. Урэшце ён можа паказваць адно слова, а казаць другое, што будзе зьнішчаць злучнасьць паміж гукавымі зьявамі і літарамі. „Чытаць" у нашым сэнсе", заўважае Шапашнікаў, „можна і трэба толькі па сьвежых сьлядох пісьма".

Кожнае напісанае дзецьмі слова зараз-жа прымацоўваецца да сьцяны ў адпаведным яму слупку. Пасьля некалькіх знаёмых ужо дзецям літар набіраюцца слупкі картак-слоў, на *А: ау, ах;* на *У: ух, уа;* на *О: ох, хо;* на *М: му, муха, мама, мох;* на *С: Сом, сама, саха.* Дзецям даецца задача: найці тое ці іншае слова. Дзеці шукаюць адпаведны слупок, шукаюць, прыглядаюцца, паўтараюць слова і знаходзяць.

Б) На першых часох навучаньня практыкуецца яшчэ і такі спосаб. У выніку пісьма слоў—*сіта, сом, сук, сама, сохі* пішуцца на вузкай палосцы паперы склады—*со, сі, са, су.* Даецца задачка: найдзеце першы склад, пачатак слова „*сохі.*" Дзеці праглядаюць слупок слоў на *с: со, сі, су, са,* знаходзяць патрэбны склад і кажуць—*со-хі.* Такім парадкам і тут дзеці йдуць ад аналізу, выдзяляючы наўперад з данага слова яго пачатак, раскладаючы яго на гукі, і ўжо потым шукаюць, дзе гэтыя гукі-літары.

В) Асабліва рэкомэндуецца такое дапаможнае практыкаваньне.

Пішацца ня ўсё слова, а толькі першыя склады, прычым замест недапісанай часьці слова ставіцца рыска. Такім парадкам, словы: *машына, мора, міска, муха, сані, сойка, сіта, сучок* прымуць такі выгляд:

Ма—(шына)
Мо—(ра)
Мі —(ска)
Му—(ха)
Са —(ні)
Со —(йка)
Сі --(та)
Су—(чок)

„У гэтым выпадку закон аналёгіі ставіцца ў найлепшыя ўмовы: шлях—ад вобразу да слова“.

Дзеці тут-жа, па сьвежых сьлядох і чытаюць, праўдзівей, называюць той склад, каторы толькі што пісалі, дадаючы рэшту слова. Такія практыкаваньні дапамагаюць запамінаньню складоў, як асобных зрокавых вобразаў.

У тых-жа мэтах падагнаць чытаньне ўводзіцца яшчэ цэлы рад гулень-практыкаваньняў для чытаньня складоў і цэлых слоў (на планцы выстаўляюцца ў беспарадку, на аддзельных лістках, склады для некалькіх слоў, напр., для слоў муха, рука, саха вада і даецца задача: „Хто нойдзе склады для слова *муха?*“ Такія-ж гульні вядуцца і над цэлымі словамі.

6. Болей трудна даецца дзецям выдзяленьне галосных. Калі-ж галосныя ў слове вызначаны, зычныя выдзяляюцца лёгка. Сярод галосных ёсьць чатыры гукі, каторыя маюць яснае выражэньне ў надворных органах нашай мовы. Гэтыя галосныя: *А*—рот шырока адкрыт, *У*—губы вельмі заметна высунуты ўперад; *О*—губы скруглены і *І*—губы расьцягнуты—як-бы для сьмеху. І калі гавораць па складох выразна артыкулюючы, гэтыя галосныя ясна відаць на губах. Прымаючы пад увагу характар гэтых гукаў, на іх, галоўным чынам, дзеці і навучаюцца чытаць. Настаўнік піша слова—*сіта* і чытае яго па складох. Устанаўліваецца, што ў гэтым слове ёсьць *І* і *А*. Пішацца першы склад. Настаўнік пытае ў дзяцей: „Глядзеце на мой рот, які тут лёгкі гук?“ З чатырох добра вядомых дзецям палажэньняў рота яны бачаць *І*. Трэба выдзяліць *С*. Дзеля гэтага карыстаюцца такім прыёмам: „Прыгатуйцеся сказаць склад і, як толькі я махну рукой, вы яго вымаўляйце“. Рука настаўніка падымаецца, а дзеці кажуць—*сссь...* „Якую-ж першаю літару напішам?—*Сь*. „Цяпер пішэце першы склад.“ Дзеці пішуць у сшытках, а настаўнік на дошцы—*Сі*.—Чытайце! Настаўнік паказвае паказкаю на дошцы, а дзеці чытаюць хорам—*Сі*. Астаецца склад *ТА*.—Глядзеце на мае губы... У гэтым складзе які лёгкі гук?—*А*.—Прыгатуйцеся сказаць склад. Дзеці гатуюцца, упіраюць у зубы язык, затрымліваюць дыханьне, борзда выпускаюць яго.—Што ў вас вышла?—*ТА*.—Напішэце. Затым чытаецца ўсё слова—*СІТА*.

7. Звычайна ў лемантарох гук *і* адкладаецца да сярэдзіны заняцьцяў па навучаньні грамаце. Такі парадак стварае пэўныя труднасьці: дзецям доўгі час прыходзіцца мець справу з зычнымі цьвёрдымі і ў сьвядомасьці дзяцей такія літары, як *Л*, *С*, *Н*, прадстаўляюц-

ца, як зацьвярдзелыя, а пры пераходзе да іх памякчэньня ствараецца труднасьць для зьліцьця складоў з гэтымі гукамі. Для стварэньня мяккіх *нь*, *сь*, *ль*, язык выгібаецца і сярэднюю сваёю часткаю падходзіць к нёбу, тады як з зацьвярдзелымі гукамі *Л*, *С*, *Н* вельмі стала асоцыруецца яго простае палажэньне, і, убачыўшы склад *лі*, вучань будзе вымаўляць *л*'-*і*.

8. Дасягаючы поўнай сваёй мэты, мэтод навучаньня грамаце, як казаў яшчэ Вушынскі, павінен даваць матэрыял для самадзеяльнасьці дзяцей, бязупынку разьвіваць памяць, увагу і розум дзіцяці. „Ня можна“, кажа ён, „звужваць свой абавязак да вывучкі дзяцей грамаце“. Тое самае кажа і Лай, выяўляючы задачу першага году навучаньня. „На першым годзе вучэньня цэнтр цяжкасьці павінен ляжаць ня ў формальным выкладаньні чытаньня, пісьма і лічэньня, але ў рачаістым або так званым наглядным навучаньні“.

На практыцы-ж вельмі часта назіраецца іншае: тое, што павінна стаць, як вынік усяе работы з клясаю, робіцца самаздавольваючаю мэтаю. Ненормальнасьць гэтага адчувалася многімі, і, напр., аўтар пашыранага лемантара са слупкамі па падабенстве, Флёраў, раіць у час прахаджэньня лемантара весьці асобна розныя заняцьці агульнаасьветнага характару і, такім парадкам, падкрэсьлівае адарванасьць навучаньня грамаце ад гэтых асьветных заняцьцяў. Да практыкаваньняў гэтага парадку ён адносіць размовы пры разглядзе рысункаў і прадметаў, расказы настаўніка, чытаньне апавяданьняў, вершаў і інш. Усё гэта вельмі добра, але яшчэ было-б лепш, каб усё гэта органічна зьвязвалася, выплывала з самога мэтоду навучаньня.

Пры безьлемантарным навучаньні грамаце матэрыял гэты няўхільна павінен выходзіць, наўперад радзіцца ў сьвядомасьці дзяцей, прайсьці пэўны стан творчага разьвіцьця, прыняць пэўную слоўную форму і ўрэшце выказацца ў тых ці іншых графічных сымболях. І калі з гэтага пункту разглядаць першыя лекцыі навучаньня грамаце без лемантара, то ў іх адразу заўважваецца перавага над другімі мэтодамі. Формальная мэта першых лекцый—азнаёміцца з падзелам мовы на словы. Але гэтая работа выліваецца ў форму пісаньня дзецьмі сваіх складанак, сваіх расказаў, пераходзіць у лекцыю разьвіцьця мовы ў шырокім сэнсе гэтага слова. Запісаўшы расказ, дзеці, кіруючыся паказам вобразаў-рысункаў, чытаюць яго і пры тым так-жа выразна, як выразна чытаецца матэрыял, каторы ўжо прашоў праз сьвядомасьць чытальніка.

Выходзячы кожны раз з размовы, расказу, з чытаньня і інш. г. зн. з усяго таго, што сапраўды можна назваць асьветнымі заняцьцямі, самыя гэтыя заняцьці органічна зьліваюцца з мэтодам навучаньня.

9. Выклікаючы ў дзяцей жаданьне выявіць у вуснай і графічнай форме свае мысьлі, можна з дзяцьмі пачынаць пісаць пісьмы. На першых часох, калі пройдзен невялікі лік літар, пісаньне пісем замяняецца такімі практыкаваньнямі. На кляснай дошцы вывешваюцца ўсе рысункі, назвы каторых дзеці ўжо ўмеюць пісаць. Даюцца задачы:

запісаць, што найбольш падабаецца, запісаць прадметы, каторыя маюцца дома, на вуліцы, у школе, запісаць жывыя прадметы, няжывыя.

10. „Калі-ж па нашым мэтодзе можна прыступіць да чытаньня таго, што ня было папярэдня напісана дзецьмі, да чытаньня незнаёмага тэксту?“ пытае Шапашнікаў і адказвае:

„Перш за ўсё адзначым, што ў нас у 21 вучэбны дзень у днеўніку адмечана: „Ітак, усе дзеці пачалі чытаць“. Да гэтага-ж часу яны, бачачы незнаёмае слова або склад, не прабавалі чытаць: чыталі толькі вядомае, знаёмае, часьцей па сьвежых сьлядох пісьма, або карысталіся ключом вобразаў-рысункаў. Чытаюць яны па складох, як і мы чытаем, незнаёмыя словы, але бяз усякага натужэньня, тыповага пры муках зьліцьця, без малейшага намёку на гукаскладаньне. Але толькі гэтак і магло быць. Да гэтага часу дзеці прашлі літары: *А, У, І, Х, М, С, Ш, К, Р.*

Але не цяпер яшчэ час чытаньня. Пры сьпешнасьці можна апыніцца перад патрэбаю зьліцьця. І наогул наша шчырая дарада настаўнікам: калі зараза складаньня занеслася ў школу, то па якім мэтодзе вы ні вучылі-б грамаце, кіньце чытаньне, кіньце лемантар—для яго не настаў яшчэ час,—а займайцеся пісаньнем; пішэце, і вашы дзеці многа скарэй і лягчэй пачнуць чытаць, чым тады, калі вы ўвесь час будзеце мучыць іх зьліцьцём гукаў адразу, адным духам. Дзяцей трэба зацікавіць пісьмом „з галавы“, і ў гэтых справах рысункі заўсёды могуць дапамагчы. І калі хочаце скарэй зжыць нудны тэрмін літараскладаньня, „каравага“ чытаньня, то ўжывайце, прымеце хоць на кароткі час друкаваны шрыфт. Такія лекцыі пісьма будуць болей, чым лекцыямі чытаньня, і пры тым лекцыямі дзіцячай творчасьці, ажыўленьня і пастаяннага посьпеху. А ў рэзультаце—дзеці пачнуць лёгка і вольна „зьліваць“, бо ў працэсе пісьма яны абстрагавалі гукі“.

Сапраўднае чытаньне пачалося ў канцы прахаджэньня альфабэту. На працягу 40 мінут прачытвалі 2-3 старонкі.

У заключэньне даецца схэма лекцыі граматы.

Мэта лекцыі—гук і літара *Л.*

(Лекцыя разьлічаецца не на адну гадзіну).

На клясная дошцы вывешваюцца рысункі: *ліса, лук, шалаш, лілія, ліпа, лапа.*

2. Размова аб нарысованых прадметах.

3. Выяўленьне новага гуку *(Л).*

4. Пісьмо новай літары.

5. Рысаваньне новых прадметаў з літараю *Л.*

6. Пісьмо новых назваў прынесеных настаўнікам рысункаў.

Пісьму можна прыдаць форму задачы—выбраць наўперад жывыя прадметы або прадметы з тэю ці іншаю літараю.

7. Разьмеркаваньне слоў па адпаведных групах.

8. Пісьмо з дзецьмі—настаўнік на дошцы, дзеці—у сваіх сшытках.

Параўнальна багаты матэрыял прапануецца толькі для магчымасьці выбару, а не для скарыстаньня яго цалком.

Падход да пісьма простых расказікаў можа быць вельмі рознастайны: размова, расказваньне настаўнікам, расказы дзяцей, чытаньне загадзя падабранага твору,—усё залежыць ад творчасьці настаўніка. Пры ўстанаўленьні тэксту ўсяго расказу або асобнага сказу, тое ці іншае слова яго, калі ў ім будзе яшчэ невядомая дзецям літара, адхіляецца з тым ці іншым мотываваньнем. Але вельмі важна зладжыць тэкст пры ўдзеле самых дзяцей.

Пасьля кожнай новай літары павінна высьняцца, чыё імя, чыя фамілія можа быць цяпер напісана, і дзеці з цікавасьцю чакаюць свае чаргі.

„Мэтод наш“, кажа ў заключэньне Шапашнікаў, „праводзіць абстрагаваньне гукаў праз аналіз у процэсе пісьма. Дзеля гэтага, кажучы коротка, нашы вучні пры чытаньні выходзяць ад тых гукаў, каторыя выяўляліся для іх, як рэзультат назіраньня над жывою гутаркаю. Стала быць, усякі назоў гуку для іх ня мае важнага значэньня: гэта будзе назва—і толькі. Няхай даюцца назвы: „эль“, „ле“, „лы“, „л“, „ль“,—усё роўна. Назоў робіцца небясьпечным толькі тады, калі ў ім бачаць „чысты“ гук, той іменна гук, каторы нібы ёсьць у гутарцы ў розных злучэньнях“.

Навучаньне пісьму ставіцца ў самую цесную сувязь з практыкаваньнямі ў рысаваньні. Пры навучаньні-ж грамаце ўжываецца друкаваны шрыфт. Такім парадкам, рукапіснае пісьмо йдзе пазьней навучаньня чытаньню.

Навучаньне грамаце па гукавым мэтодзе чытаньня-пісьма.

Навучаньне грамаце вымагае пэўнага і паступовага парадку і грунтоўнасьці ў практыкаваньнях. Нават малазначнае ўпушчэньне, няправільнасьць або простая няўважлівасьць могуць мець непажаданыя вынікі, і толькі агульная сумесная работа ўсяе клясы забясьпечвае посьпех навучаньня грамаце. Дзеля гэтага парадак навучаньня грамаце, разьмеркаваньне практыкаваньняў і ўсіх дапаможных заняцьцяў маюць значэньне.

Навучаньне пачынаецца ня зразу з літар, дзеля чаго загадзя вядуцца папярэднія заняцьці, практыкаваньні. А гэтыя папярэднія заняцьці ў сваю чаргу вядуцца ня з першага дня навучаньня: дзецям трэба яшчэ агледзецца, азнаёміцца са школаю, каторая мае для іх цікавасьць навіны.

Дзеля гэтага да пачатку папярэдніх заняцьцяў ідуць так званыя ўступныя лекцыі. Такім чынам трэба разгледзець:

1. Уступныя заняцьці.
2. Папярэднія практыкаваньні.
3. Заняцьці па навучаньні грамаце.

Уступныя заняцьці.

Зьмест і мэта ўступных заняцьцяў.

Ніякі сталы і напрактыкаваны настаўнік не пачне свае работы ў школе адразу з папярэдніх практыкаваньняў. Для дзяцей школа мае цікавасьць навіны, ім трэба агледзіцца ў ёй, абачыць усё, што ў ёй знаходзіцца, дазнацца, як называецца ў ёй тая ці іншая рэч і дзеля чаго яна служыць. Ды й самому настаўніку трэба прыглядзецца да сваіх вучняў, да іх заняцьцяў дома, да разьвіцьця іх мовы, да характару і індывідуальнасьці кожнага з дзяцей. Вось чаму першыя дні і першыя лекцыі вельмі карысна прысьвячаць азнаямленьню настаўніка з дзецьмі і дзяцей са школаю.

Перад першаю лекцыяю настаўнік разьмяшчае вучняў, а на лекцыі разглядае і знаёміць іх з новымі для іх прадметамі ў школе. Аб'ясьняе ім правілы школьнага парадку, дысцыпліны. Другая мэта ўступных заняцьцяў заключаецца ў тым, каб зблізіць настаўніка з вучнямі і ўвесьці іх у круг школьных інтарэсаў. Вядома, што першыя ўражаньні ад кожнага новага прадмета бываюць найболей яркімі. І настаўнік павінен паклапаціцца аб тым, каб школа ў першы-ж дзень закранула, захапіла вучня, прыблізіла, прывязала да сябе. Настаўнік павінен быць добрым, ветлым гаспадаром, да каторага прышлі дарагія госьці. Першыя дні заняцьцяў трэба адвясьці на размовы з дзецьмі, размовы вядуцца па малюнках. Значэньне такіх гутарак выходзіць з таго, што яны выклікаюць у дзецях цікавасьць, разьвязваюць іх язык, пашыраюць і разьвіваюць іх вусную мову, памагаюць праясьненьню і паглыбленьню дзіцячага ўяўленьня і павялічваюць запас іх слоў. Гэтыя бяседы—найлепшае дапаўненьне да гукавага практыкаваньня і да чытаньня. У той час, калі гукавыя практыкаваньні і чытаньне на першых часох—работа для дзяцей трудная, наглядныя размовы даюць конкрэтны матэрыял для мысьлі і ўяўленьня дзіцяці. Гэтыя размовы даюць вобразы прадметаў і словы, а работа над словамі вядзецца на лекцыях, належных да гукавага аналізу або чытаньня.

Трэцяя мэта ўступных лекцый—пазнаёміць настаўніка з вучнямі. Гэта дасягаецца непасрэднаю размоваю настаўніка з вучнямі аб іх жыцьці, гульнях і дзіцячых інтарэсах. Тут-жа можна вясьці гутаркі аб кнізе, грамаце, чытаньне дзецям просьценькіх расказікаў, баек, вершаў, размовы аб прачытаным. Тут настаўніку ёсьць поўная мажлівасьць падыйсьці да вучня і азнаёміцца з яго разьвіцьцём, з яго індывідуальнасьцю.

Падгатоўчыя практыкаваньні да чытаньня і пісьма.

Пасьля ўступных лекцый пачынаюцца практыкаваньні, каторыя падгатаўляюць дзяцей да чытаньня і пісьма. Гэтыя практыкаваньні бываюць вусныя і пісьменныя.

Задача вусных практыкаваньняў мае сваёю мэтаю пазнаёміць дзяцей з раскладам мовы на словы, словы на склады, склады на гукі. Патрэбнасьць азнаямленьня дзяцей са словамі вымагаецца самою пасту-

повасьцю аналізу, бо раскладаць мову проста на гукі было-б непаступова і трудна і, акром таго, выплывае з прыроды правапісу: словы на пісьме аддзяляюцца адно ад другога. Патрэбнасьць азнаямленьня з гукам вымагаецца самым мэтодам навучаньня. Некаторыя мэтодыстыя да практыкаваньня ў аналізу гукаў дадаюць яшчэ практыкаваньне на вуснае гуказьліцьцё, але патрэбнасьць у гэтым другімі мэтодыстымі не прызнаецца.

Гукавы аналіз. Усё, што мы гаворым, ёсьць мова. Мова складаецца з слоў, словы дзеляцца на склады і ў сваю чаргу дзеляцца на гукі—вось і ўся сума веды, што павінны набыць вучні ў часе практыкаваньня ў гукавым аналізе. Але разам з тым гэтыя веды павінны быць і навыкам. Вучань ня толькі павінен ведаць, але і ўмець сам прарабіць расклад ва ўсіх яго відах і выдзяляць гукі. У гукавым раскладзе найболей важнымі момантамі зьяўляюцца: а) азнаямленьне са словам, б) азнаямленьне з гукам.

Азнаямленьне са словам папярэджваецца азнаямленьнем вучняў з самым назовам „мова". Настаўнік вымаўляе які-небудзь сказ: „муха лятае, дзеці вучацца, сонейка ўзышло" і паясьняе, што ён сказаў мову. Гаворыць яшчэ колькі сказаў і пытае, што ён сказаў. Потым дзеці гавораць самі. Настаўнік зварачае іх увагу, што ўсё, што мы ні гаворым, і будзе мова. Пасьля некаторага практыкаваньня вучні даведваюцца, што такое мова і з чаго яна складаецца. Затым настаўнік пераходзіць да азнаямленьня са „словам". Ён вымаўляе кароткую мову з двух слоў, вучні паўтараюць яе. Вымаўляе сам, робячы паміж словамі перапынак: „рыба... плавае" і пытае, за колькі разоў была вымаўлена мова. Дзеці адказваюць.

— Скажэце першую частку мовы, першае слова!—Рыба.

— Скажэце другую частку, другое слова!—Плавае. Настаўнік паясьняе, што мова складаецца з слоў.—„Рыба" што-ж будзе?—Слова.—„Плавае" што будзе?—Таксама слова. Бяруцца яшчэ сказы, раскладаюцца на словы. Сказы гавораць самі дзеці і раскладаюць іх на словы.

Пры ўсіх такіх практыкаваньнях трэба прыняць за правіла: не дзяржаць доўгі час дзяцей над аднэю работаю, работу трэба мяняць, даваць дзецям адпачынак, у самую работу ўносіць рознастайнасьць, не ганяцца за колькасьцю матэрыялу, а рабіць усё павольна, стала, грунтоўна.

Пераходам ад слова да азнаямленьня з гукам служаць практыкаваньні ў раскладзе слоў на склады. Гэтыя практыкаваньні вядуцца тым-жа спосабам, як і расклад мовы на словы. Бярэцца якое-небудзь слова—*раса.*

— Дзе вы бачылі расу?—На траве, на лісьцях.

— Скажэце гэтае слова вы, усе разам.—Раса.

— Цяпер слухайце, як я скажу. Настаўнік вымаўляе слова павольна, робячы астаноўку паміж яго часткамі—ра-са.—У колькі захадаў сказаў я гэтае слова?—У два.—Цяпер давайце ўсе разам скажам у два захады.—Ра-са.—За колькі-ж разоў сказалі мы слова?—За два

разы.—Скажэце за два разы слова „рама".—Ра-ма!—Колькі-ж частак у гэтым слове?—Дзьве.—Скажэце першую частку слова.—Ра.—Другую. Ма.—Зараз скажэце.—Рама. Зварачаецца ўвага дзяцей, што ў гэтых словах дзьве часткі, і такія часьці слоў называюцца складамі.

Пры азнаямленьні са складамі трэба браць наўперад словы з двох складоў, з простымі двухлітарнымі складамі (мама, рыба, дуга, муха), потым трохскладныя з простымі двухлітарнымі складамі (сабака, салома, малако), потым двухскладовыя, дзе ёсьць трохлітарныя склады (хмара, котка, палка).

Азнаямленьне з гукам зьяўляецца справаю больш труднаю, чым расклад мовы на словы або слоў на склады дзеля таго, што трудней самы аналіз і дзеля таго, што для дзяцей можа быць ня зусім зразумелым само слова „гук". Але навучаньне вымагае, каб кожнае слова, ужыванае вучнямі, злучалася з прадстаўленьнем яго значэньня. Дзеля гэтага мала яшчэ паведаміць дзецям слова „гук": трэба азнаёміць іх і з тымі зьявамі, каторыя так называюцца. Практыкаваньні па азнаямленьні дзяцей з „гукам" складаюцца: а) з азнаямленьня са зьяваю і самою назваю „гук", б) з аналізу складоў і выдзяленьня гуку.

Слова „гук" ужываецца ў мове і ў шырокім сэнсе—гук усё, што мы чуем,—і ў больш вузкім—гук—членападзельная часьць нашай мовы. І дзецям па прыкладах трэба паказаць, калі і ў якіх выпадках можна ўжываць гэтае слова.

Можна злажыць такі плян выясьненьня разуменьня і назовы „гук": а) назіраньне гукаў, б) прыпамінаньне гукаў, в) вымаўленьне гукаў, каторыя выводзяцца жывёламі або няжывымі зьявамі прыроды.

Назіраньне гукаў мае задачаю выясьніць дзецям прадстаўленьне аб гуку і вывесьці самую назову. Дзеля гэтай мэты настаўнік карыстаецца званком, стукае па стале рукою, камэртонам і г. д. Вось для прыкладу ход гэтай часткі лекцыі.

Настаўнік.—Заплюшчце вочы!.. Настаўнік звоніць званочкам і пытае:—Што я зрабіў?—Вы пазванілі.—А як вы даведаліся, што я пазваніў?—Мы чулі.—Настаўнік.—А што вы чулі?—Званочак, звон.—Так, вы чулі звон. Замест слова „звон", што вы чулі, будзем казаць „гук". Што-ж мы будзем казаць замест „звон"?—Гук. (Слова некалькі разоў паўтараецца). Настаўнік стукае камэртонам і ставіць яго на стол.—Што вы цяпер чуеце?.. Пасьля некалькіх адказаў устанаўліваецца, што чулі „гук". Робіцца вывад—усё, што мы чуем, ёсьць гук.—А калі ў званы звоняць, што вы чуеце?—Гук.—А калі цялежка стукае, што мы чуем?—Гук. Прыводзяцца яшчэ прыклады—певень сьпявае, ручэй журчыць, сабака брэша, пастух трубіць і г. д. Затым самі вучні выкажуць якія-небудзь гукі. Дзеля гэтага можна карыстацца гукаперайманьнем. Настаўнік. А скажэце, як шуміць самавар, калі пачынае закіпаць?—*шшш*!—Настаўнік „*шш*" што будзе?—Гук. Настаўнік А які гук чуеце вы, калі жук ляціць?—*жжж!* і г. д.

Прарабіўшы гэтыя практыкаваньні, дзеці будуць ведаць, што такое гук, ведаць у той меры, у якой гэта трэба пры навучаньні грамаце

Наступны момант работы—расклад слоў на гукі. Для раскладу спачатку лепей браць аднаскладовыя словы з галоснага і зычнага гуку: *ах, ох, ух.* Каб дзеці лягчэй маглі выдзеліць патрэбны гук, настаўнік, вымаўляючы слова, расьцягвае гэты гук—*ууу-х*! Вучні вымаўляюць наўперад усё слова, таксама расьцягваючы той ці іншы гук. Потым вымаўляюць асобна першы гук і другі. Каб адрозьненьне і парадак гукаў цьвярдзей усвоіліся вучнямі, настаўнік кажа вучням сказаць першы гук, а сам вымаўляе другі і наадварот—сам пачынае, а дзеці канчаюць. Калі дзеці напрактыкуюцца больш-менш свабодна выдзяляць гукі, можна перайсьці да аналізу адкрытых складоў (ра-ма, ра-са). Пры раскладзе слоў на гукі, няма патрэбы карыстацца ўсімі гукамі альфабэту. Можна здаволіцца з галосных цьвёрдых—*а, о, у, ы* і мяккім галосным *і* (аб гуку *і* глядзі навучаньне грамаце без лемантара § 7), а з зычных—*ш, с, х, м, р.*

З пытаньнем аб азнаямленьні з гукам зьвязана пытаньне, на колькі і ў якой меры трэба знаёміць дзяцей са спосабамі вымаўленьня гукаў. Выказвалася думка, што ў аснову навучаньня дзяцей чытаньню павінна быць пастаўлена „магчыма даступнае для іх азнаямленьне з фізыолёгічнымі ўмовамі ўтварэньня гукаў, або з іх артыкуляцыяй" (Анастасьеў). Як вядома з гісторыі разьвіцьця мэтодаў навучаньня грамаце, гэты спосаб рэкомэндаваўся яшчэ Ікельзамерам у 16 веку.

Ход заняцьцяў пры гэтых артыкуляцыйных практыкаваньнях такі. Настаўнік кажа:—Дзеці! адкрыйце рот і вядзеце голас—што выйдзе? Вучні: *А.*—Сажмеце губы, а голас пусьцеце ў нос—што ў вас выйдзе? —*М.*—Зрабеце губамі кружок і падайце голас—што будзе?—*О.*—Зрабеце так, каб кончык языка дрыжаў каля нёба—што выйдзе?—*Р.*—Зрабеце губы трубкаю і вядзеце голас—што выйдзе?—*У.*.

Гэты спосаб артыкуляваньня пры сваім зьяўленьні сустрэў амаль ня поўнае асуджэньне. Яго знаходзілі штучным, занадта цяжкім для вучняў, ставілі ў віну аўтару (яго ўводзіў Анастасьеў) запазычку гэтага спосабу ў француза Шавэ. Аднак, непопулярная спачатку, ідэя азнаямленьня дзяцей з артыкуляцыяй гукаў за апошнія часы зноў сустракае прыхільнасьць сярод пэдагогаў і знаходзіць даволі шырокае ўжываньне ў школах. За гэту ідэю ёсьць важкія довады. І сапраўды, настаўнік, як вядома, павінен вымагаць ад вучняў правільнай, чоткай і яснай артыкуляцыі. Каб дасягнуць гэтага, настаўнік павінен паказаць дзецям, як лепей вымавіць той ці іншы гук. Правільная і чоткая артыкуляцыя памагае вучню ясьней, лягчэй раскладаць словы на гукі. Для сьпеваў таксама важна ўменьне вучняў правільна вымаўляць гукі, асабліва галосныя. Дзеля гэтага можна зьвязаць азнаямленьне з умовамі ўтварэньня таго ці іншага гуку з канцом гукавога раскладу: выдзяленьне таго ці другога гуку дае зачэпку пагаварыць, як утвараецца даны гук. Трэба толькі ўхіляцца двух крайнасьцяй—ня сьледуе ўводзіць лішнія падрабязгі і назовы і няма патрэбнасьці знаёміць вучняў з артыкуляцыяй усіх гукаў. Самае азнаямленьне з артыкуляцыяй павінна засноўвацца на назіраньні вучняў над іх вымаўленьнем і выкладацца, як можна прасьцей.

Гукавы сынтэз.

Некаторыя мэтодыстыя раяць пасьля вуснага гукавага раскладу практыкаваць вучняў у вусным зьліцьці гукаў. Зьліцьцё гукаў лічылася справаю замысловатаю і самаю труднаю ў навучаньні грамаце. Каб зрабіць болей лёгкім зьліцьцё гукаў пры чытаньні—а чытаньне ў пачынаючага вучыцца складаецца з зьліцьця гукаў па літарах—і быў уведзен у пяпярэднія практыкаваньні рад вусных задачак на гуказьліцьцё. Пры гэтым лічылася, што калі вучань навучыцца па памяці, вусна зьліваць даныя гукі, то навучаньне чытаньню ўжо ня будзе трудным, сакрэт чытаньня вучні зразумеюць, бо зьліцьцё гукаў—тое-ж чытаньне, толькі бяз літар. Практыкаваньне ў зьліцьці гукаў рэкомэндуецца ,зараз-жа за раскладам гукаў. Вучань гаворыць данае настаўнікам слова і раскладае яго на гукі. Пасьля паасобнага вымаўленьня гукаў, яны зьліваюцца, г. зн. вымаўляецца тое самае слова, каторае перад гэтым было раскладзена. Самае практыкаваньне звычайна вялося так. Настаўнік:—Скажы (даецца пэўнае слова) слова. Скажы асобна гукі. 1? 2? Скажы іх разам... Такім парадкам, выдзяляючы з слова гукі і паволі зьліваючы іх, вучань—мелася на ўвазе—зразумее, што значыць вымаўляць гукі разам, зьліваць іх. Наўперад гукі зьліваюцца ў словы пасьля яго раскладу, а затым вучню даюцца толькі гукі, а ён павінен зьліць іх у слова.

Патрэбны ці непатрэбны асобныя практыкаваньні ў гуказьліцьці? Праціўнікі гуказьліцьця, як, напр., вядомы пэдагог Флёраў, указвалі на поўную няпрыгоднасьць спосабаў навучаньня зьліцьцю гукаў, на непатрэбнасьць самога гуказьліцьця, бо яно, як адарванае ад чытаньня практыкаваньне, ня мае сэнсу, і яго трэба выкінуць ня толькі з пяпярэдніх практыкаваньняў па навучаньні грамаце, але і з асноўных практыкаваньняў. Навучыць-жа чытаць можна лёгка, карыстаючыся толькі аналізам і „спосабам чытаньня па падабенстве". Абаронцы гуказьліцьця ў сваю чаргу знаходзяць, што пры навучаньні чытаньню ня можна абыйсьціся без практыкаваньня ў вусным зьліцьці гукаў і што ўжываньне аднаго толькі аналізу—чытаньне толькі што раскладзеных слоў і чытаньне па падабенстве—не навучае чытаньню, бо пры чытаньні незнаёмых слоў вучню трудна ў іх разабрацца. Хоць гуказьліцьцё —работа і трудная, але адалець яе можна, карыстаючыся пэўнымі спосабамі. Якая з гэтых думак справядліва?

Ня трэба пераацэньваць ролю вусных практыкаваньняў гуказьліцьця, што бяз іх нібы трудна навучыць чытаць. Практыка паказала, што навучыць чытаць можна і бяз гэтых вусных практыкаваньняў. На іх можна глядзець толькі, як на дапаможны спосаб і карыстацца ім можна пастольку, паскольку ў ім будзе патрэба.

Практыкаваньне ў пісьме складае другі рад заняцьцяў у школе. Сюды ўваходзіць рысаваньне і пісьмо элемэнтаў літары. Яны маюць сваёю задачаю навучыць дзяцей правільна сядзець пры пісьме, правільна трымаць прылады пісьма і напрактыкаваць пісаць асноўныя часьці літар.

Навучаньне чытаньню.

Парадак літар і складоў.

Для больш скорага і пасьпешнага навучаньня чытаньню мае значэньне і той парадак, у якім ідзе азнаямленьне вучняў з літарамі і ў якім ідуць склады. Тут, як і ўсюды пры навучаньні грамаце, павінна быць пэўная паступовасьць. Наогул-жа парадак літар і складоў вызначаецца ступеньню труднасьці іх вымаўленьня і зьліцьця. З пункту погляду чытаньня, або зьліцьця гукаў пры чытаньні галосныя гукі могуць быць разьмяркованы на тры групы: а) шырокія гукі—*а, о, у, ы;* б) вузкія—*е, і;* в) ётаваныя гукі—*я, ю, ё.* Лягчэй усяго зьліваюцца шырокія галосныя, бо яны не мяняюцца самі і ня маюць уплыву на вымаўленьне папярэдняга зычнага гуку. Дзеля гэтага злучэньні цьвёрдых, або злучэньне з шырокімі галоснымі павінны быць аднесены на пачатак чытаньня і складаць першую ступень чытаньня. Другую ступень чытаньня складаюць злучэньні зычных з вузкімі галоснымі, асаблівасьць каторых заключаецца ў тым, што яны зьмякчаюць папярэдні зычны, напр.: лета, сіта. Злучэньне з ётаванымі гукамі складаюць трэцюю ступень. Асаблівасьць літар *я, ю* заключаецца ў тым, што яны маюць два гукавыя значэньні: у пачатку склада *я* выступае ў значэньні *йа*, напр., *ям*а=*йа*ма, *Ю*рка=*Йу*рка. У канцы складу яны азначаюць памякчэньне папярэдняга зычнага: п*я*-та=п*ьа*-та, *лю*-дзі=*льу*-дзі. Дзеля такой асаблівасьці ётаваных літар *я* і *ю* азнаямленьне з імі адкладаецца пад канец лемантара.

Зычныя гукі па ступені труднасьці таксама могуць быць падзелены на тры групы. Лягчэй вымаўляюцца і складаюцца працяжныя зычныя і безгалосныя *ш, с, ф, х,* галасавыя—*ж, з, в* і плаўныя—*м, р, н, л.* Трудней зьліцьцё з галоснымі зычных *б, г, д* і выбухавых—*п, к, т.* Найболей трудныя для выдзяленьня і вымаўленьня складаныя зычныя—*ц, ч, шч, дз, дж,* а дзеля гэтага іх трэба аднесьці да канца навучаньня чытаньню.

Гэтую паступовасьць у пераходзе ад лёгкага да труднага трэба захоўваць ня толькі ў парадку літар, але і ў парадку складоў. Па ступені труднасьці іх можна разьмеркаваць так:

1. Склады двухлітарныя адваротныя (закрытыя) ах, ух, ох.
2. Склады двухлітарныя простыя—ра-са, ра-ма, во-сы.
3. Склады трохлітарныя з галоснай у сярэдзіне—мак, рак, мох.
4. Склады чатырохлітарныя з галоснаю ў сярэдзіне—скры-ня адры-на.

Ход заняцьцяў па навучаньні грамаце.

(Па гукавым мэтодзе).

Лекцыі па навучаньні грамаце наогул падобны адна да другой, а дзеля гэтага можна намеціць плян тыповай лекцыі. Вывучваньне кожнай літары распадаецца на чатыры асноўныя моманты: а) азнаямленьне з гукам, б) азнаямленьне з літараю, в) чытаньне, г) пісьмо.

Азнаямленьне з гукам. Гэты момант лекцыі складаецца з дзьвюх частак: а) выдзяленьне гуку, б) замацаваньне гуку.

Выдзяленьне гуку не супадае з раскладам слова на склады або гукі. Пры раскладзе вучань адзначае ўсе гукі слова або складу. Пры выдзяленьні гуку няма патрэбы вызначаць лішнія гукі, непатрэбныя на данай лекцыі, бо лішнія гукі могуць толькі зьбіваць дзяцей. Пры выдзяленьні яны вызначаюць і вымаўляюць толькі той гук, з каторым трэба азнаёміцца. Выдзяленьне лягчэй усяго дасягаецца працяжным вымаўляньнем. Пры гэтым галосныя лёгка выдзяляюцца ў тых выпадках, калі яны становяць двухлітарны склад *(а—у, у—о, о—х).* Зычныя лепш усяго выдзяляюцца з складоў закрытых (напр. *н* у слове сон, *м* у слове сом). Але гэтае правіла не падходзіць да зычных галасавых (*б, в, г, д,*), каторыя на канцы чуюцца, як адпаведныя ім глухія (*б—п, г—х*). Так, у слове зуб *б* чуецца, як *п*; луг—*г* чуецца, як *х*. Такія гукі трэба выдзяляць з тых слоў, дзе яны стаяць спачатку (*б*ык, *в*ол, *д*ом), або ў сярэдзіне слова (ры*б*а, на*г*а, ні*в*а). Двухскладовае слова раскладаецца пры гэтым на склады, а з іх раскладаецца на гукі толькі той склад, у каторым ёсьць патрэбны гук. Галосны гук выдзяляецца працяжным вымаўленьнем, а зычны—борздым. Больш трудныя гукі настаўнік вымаўляе некалькі разоў сам, каб дзеці лепш маглі ўслухацца ў новы гук.

Замацаваньне новага гуку ў памяці дзяцей.

Каб усвоіць новы гук цьвёрда і сьвядома, дзецям мала аднаго толькі вымаўленьня гэтага гуку—адзіночнага вымаўленьня ці хорам. Канечна патрэбна яшчэ напрактыкаваць дзяцей у вадшуканьні новага гуку ў словах. Настаўнік вымаўляе цэлы рад слоў з новым гукам, а дзеці павінны выявіць яго ў кожным слове. Пры гэтым трэба пытаць у вучняў, які новы гук яны шукаюць. Выдзелен, скажам, гук *х*. Настаўнік. Слухайце слова—ха—та! Ці ёсьць у гэтым слове новы гук?—Ёсьць.—А які ў нас новы гук?—*Х*.—У пачатку ці ў канцы чуецца новы гук?—У пачатку... Разьбіраецца яшчэ колькі слоў з гукам *х* (хамут, суха, саха, мах...).

Калі вучні вызначаюць месца гуку ў складзе, настаўнік таксама паўтарае і ўвесь склад, дзеля таго што дзецям лягчэй вызначыць гук па слуху, чым па памяці. Можна даць для разбору пару-другую такіх слоў, дзе няма новага гуку. І калі хто скажа, што ў тым ці іншым слове (напр. рама, рука) ёсьць новы гук (*Х*), то настаўнік павінен паправіць памылку вучня і прымусіць яго разабраць слова і, такім парадкам, прывясьці да зразуменьня яго памылкі. Такі прыём будзе змушаць вучняў сьвядома і ўважліва адносіцца да аналізу гукаў. Па скапчэньні разбору слоў з новым гукам няхай дзеці самі прыдумаюць словы з гэтым гукам. Кожнае прыдуманае слова разьбіраецца: вучань павінен сказаць, дзе новы гук. (Скажы слова па частках. Дзе чуецца новы гук—спачатку ці ў канцы? і г. д.).

Калі настаўнік праканаецца, што новы гук дзеці ўсвоілі цьвёрда, ён можа перайсьці да азнаямленьня з літараю.

Азнаямленьне з друкаванаю літараю.

Калі настаўніку прыходзіцца пазнаёміць дзяцей у першы раз з друкаванаю літараю, ён вядзе кароткую размову аб літарах, пры гэтым зварачае ўвагу дзяцей на тое, што літарамі азначаюцца або друкуюцца гукі. Тут-жа можна зазначыць розьніцу паміж гукам і літараю. Гук мы чуем, а літараю друкуем або пішам пачуты гук, літару мы бачым. Далей можна здавольвацца толькі тым, каб запытаць, чым друкуюцца гукі. Пры гэтым дзеці, наўперад хорам і па адным, даюць поўны адказ: гукі друкуюцца літарамі. Пасьля гэтага, прыпомніўшы новы гук, паказваецца літара, каторая гэты гук азначаецца. Паказаўшы літару і даўшы час прыглядзецца да яе, запомніць, настаўнік разглядае яе, апісвае і паступова, паказваючы часткі літары, пытае: а гэта што? Вучні адказваюць: палачка простая, загнутая, кружок і г. д., гледзячы па частках літары. Адзін з вучняў паўтарае апісаньне літары. Каб цьвярдзей замацаваць у памяці дзяцей нарысы літары, трэба і нарысаваць новую літару на дошцы мелам, часьцінку за часьцінкаю, прычым вучні называюць гэтыя часьцінкі, а настаўнік рысуе. Рысуючы ня трэба засланяць сабою літары: вучні павінны бачыць, як ходзіць рука настаўніка пры рысаваньні. Таксама добра мець палачкі, або лучынкі, каб дзеці і злажылі літару. Можна даваць дзецям кусочкі газэты з буйным шрыфтам, каб яны маглі знайсьці знаёмую літару. Ня трэба сьпяшацца з азнаямленьнем дзяцей з новымі літарамі: паводле таго, як колькасьць вывучаных дзецьмі літар павялічваецца, усвойваньне іх робіцца больш трудным,—літары то забываюцца, то зьмешваюцца. Дзеля гэтага настаўніку прыходзіцца на кожнай лекцыі граматы, перад азнаямленьнем з новаю літараю, паўтарыць літары, ужо вывучаныя і параўноўваць іх, асабліва тыя, што падобны па вымаўленьні (м, н) або па нарысе (н, п).

Чытаньне слоў з новаю літараю.

Чытаньне слоў з новаю літараю зьяўляецца асноўнаю часьцю заняцьцяў па грамаце. Выдзяленьне гуку і азнаямленьне з літараю ёсьць толькі ўмовы, спосабы да мэты; яны толькі падгатаўляюць, вядуць да чытаньня. Першапачатковым матэрыялам да чытаньня зьяўляюцца словы. Гэтыя словы складаюцца з літар перакіднога альфабэту, і чытаньне такім парадкам папераджаецца друкаваньнем слоў. Але друкаваньне патрабуе папярэдняга раскладу слова: ня можна друкаваць слова, не расклаўшы яго на гукі і ня вызначыўшы, якімі літарамі будзе азначацца кожны гук. Адгэтуль—расклад, друкаваньне і чытаньне слоў надрукаваных становіць сабою адно злучнае практыкаваньне і складае адзін від чытаньня. Другі від чытаньня ёсьць так званае чытаньне па падабенству, трэці від—чытаньне без раскладу і чацьверты від чытаньня—чытаньне па лемантары. Разгледзім кожны від чытаньня паасобку.

Друкаваньне слоў літарамі перакіднога альфабэту і чытаньне толькі што надрукаваных слоў ёсьць найбольш лёгкі від чытаньня-

Дзеці лёгка зьліваюць тыя гукі, каторыя толькі што выдзелілі і азначылі літарамі. Вось дзеля чаго чытаньне слоў з новаю літараю звычайна пачынаецца з друкаваньня.

Настаўнік дае якое-небудзь слова—*саха*, ставіць пытаньне па значэньні слова. (Што сахою робяць?).—Падзялеце гэтае слова на часьці (са—ха).—У складзе *са* які гук чуеце ў пачатку? Які ў канцы? Якою-ж літараю трэба надрукаваць першы гук (у складзе *са*)? Другі? Знайдзеце літару *с*, літару *а*. Знойдзеныя літары ставяцца на планцы дошкі, чытаецца склад *са*. Чытаецца хорам і па адным. Такім-жа парадкам разьбіраецца, друкуецца і чытаецца і другая частка слова—*ха*, а затым чытаецца і ўсё слова. Пры харавым і адзіночным чытаньні настаўнік уважна назірае, каб дзеці чыталі ўсе, чыталі-б, гледзячы на літары, і чыталі-б толькі тое, што паказвае настаўнік, бо некаторыя вучні часта ня чытаюць, а гавораць напамяць, ня гледзячы на літары. Каб прывучыць дзяцей да чытаньня, можна карыстацца такім спосабам: настаўнік палачкаю паказвае, што і калі дзеці павінны чытаць. Дзеці чытаюць толькі тое, што паказвае настаўнік. Спынілася палачка, спыняецца і чытаньне. Чытаць павінны па правілу: чытай, што бачыш. Чытаньне на першых часох павінна быць павольным і па складох. Пасьля таго, як слова прачытаецца па складох, вучні павінны прачытваць яго цалком, зараз. Пры гэтым таксама трэба зварачаць увагу дзяцей на тое, што чытаць—гэта самае, што і гаварыць, розьніца толькі тая, што пры чытаньні мы гаворым, пазіраючы на літары—чытайце так, як гаворыце. Склады, надрукаваныя паасобку, трэба ссоўваць у цэлае слова, каб дзеці маглі бачыць зрокавы вобраз цэлага слова.

Папярэдні расклад і друкаваньне слоў перад чытаньнем адбірае многа часу і сам па сабе яшчэ не дае заручкі навучыць чытаць. Калі настаўнік, выходзячы з тэй лёгкасьці, з катораю дзеці чытаюць разабраныя і надрукаваныя імі словы, стане лічыць гэты спосаб адзіным спосабам навучыць дзяцей чытаць, то ён моцна памыліцца: у такога настаўніка дзеці акажуцца няздольнымі да чытаньня слоў без папярэдняга раскладу. З гэтае прычыны трэба практыкаваць дзяцей чытаць словы без папярэдняга раскладу, словы незнаёмыя (якіх дзеці яшчэ не разьбіралі). Пераходам ад друкаваньня і чытаньня слоў, надрукаваных літарамі перакіднога альфабэту, да чытаньня незнаёмых слоў і служыць так званае чытаньне слоў па падабенстве. Гэты спосаб чытаньня засноўваецца на назіраньні, што дзеці лягчэй чытаюць тыя новыя словы, каторыя маюць падобныя або агульныя склады з словамі, прачытанымі раней. Зьменьваючы ў прачытаных словах тую ці іншую літару ў складзе або замяняючы адзін склад другім, настаўнік дае чытаць новае слова—вучань павінен прачытаць яго па падабенстве з ранейшым. Напр., вучні разабралі і надрукавалі слова *суха*. Замяняючы ў ім літару *у* літараю *а*, чытаюць слова *саха*. У новым слове на месца *х* ставіцца *м*, выходзіць слова *сама* і г. д.

Спосаб чытаньня па падабенстве карысны, як пераход ад друкаваньня да чытаньня незнаёмых слоў. Але гэтаму спосабу ня трэба

прыдаваць таго выключнага значэньня, каторае яму надаюць некаторыя пэдагогі, лічачы яго альфай і омэгай граматы. Дзякуючы аднабочнаму падбору слоў, вучні не практыкуюцца ў чытаньні зусім незнаёмых слоў. Пры гэтым самы выбар матэрыялу для чытаньня абмяжоўваецца толькі словамі заміж кароткіх сказаў, больш цікавых для дзяцей і больш карысных для чытаньня ў мэтах стварэньня поля чытаньня, чым словы.

Практыкуючы вучняў у чытаньні слоў з папярэднім раскладам, трэба практыкаваць таксама і ў чытаньні без папярэдняга вуснага раскладу. Прымаючы пад увагу, што чытаньне дарослых асноўваецца на пазнаваньні зрокавага вобразу слова, прычым раскладу на сустаўныя часьці яго ня бывае, то да гэтага трэба пастунова вясьці і дзяцей. Трэба іх прывучыць адразу пазнаваць і называць прачытаныя і знаёмыя ўжо словы. Дзеля гэтага можна ўжываць такі спосаб.

Вучні расклалі, надрукавалі і прачыталі якое-небудзь слова. Аставіўшы яго на планцы дошкі, настаўнік загадвае дзецям знайсьці такое-ж слова на таблічцы. Вучні павінны пільна пpыглядацца да нарысаў слоў на табліцы, каб знайсьці патрэбнае слова. Гэтыя табліцы маюць і другое значэньне. Па табліцах настаўнік можа перад кожнаю лекцыяй паўтарыць знаёмыя словы. На гэтых-жа табліцах вучні могуць практыкавацца ў чытаньні слоў без папярэдняга раскладу. Такое чытаньне служыць наогул папраўкаю да другіх відаў чытаньня—з папярэднім раскладам і па падабенстве. Калі вучні першы раз приступаюць да такога чытаньня, то ім яшчэ трудна адразу прачытаць цэлае слова з двух або і болей складоў. Дзеля гэтага словы ставяцца на планку па частках, а калі вучні будуць чытаць свабодна кожную частку, літары зьбліжаюцца, і чытаецца ўсё слова адразу. А потым чытаньне вядзецца без падзелу слоў на часткі. Чытаньне без папярэдняга раскладу трэба лічыць важным практыкаваньнем. Такое практыкаваньне зьбліжае чытаньне дзяцей з чытаньнем дарослых; яно прывучае вучняў больш уніклівa прыглядацца да зрокавага вобразу цэлага слова, а не адных толькі яго частак і разьвівае навык пазнаваньня, які мае рашучае значэньне для разьвіцьця скорасьці чытаньня, дапаўняючы аднабочнасьць спосабаў чытаньня па падабенстве.

Чытаньне па лемантары на першых часох зьяўляецца ня чым іншым, як толькі паўтарэньнем ужо праробленай работы. Вучні чытаюць тыя самыя словы, каторыя яны ўжо складалі з літар перакіднога альфабэту і чыталі на планцы дошкі. Але чым далей ідзе чытаньне лемантара, тым большае значэньне набывае ён. Вучні чытаюць цяпер ня толькі словы, але і цэлыя сказы. У некаторых лемантарох сказы адносяцца вельмі далёка, і вучням залішне доўгі час прыходзіцца абмяжоўвацца чытаньнем слоў. Такі лемантар не адпавядае свайму назначэньню. Чым раней пачынаецца чытаньне сказаў, тым лепей. Чытаньне па лемантары можа быць адзіночным і харавым. У тым і ў другім выпадку трэба выконваць правілы: а) няправільна

прачытанае слова або сказ перачытваецца некалькі разоў, покі чытаньне ня будзе правільным; прачытанае слова або сказ праваджаецца выпытваньнем і кароткімі аб'ясьненьнямі. Пры чытаньні слоў досыць абмежавацца адным-двома пытаньнямі. Чытаньне сказаў праваджаецца, апрача выпытваньня, яшчэ аб'ясьненьнем сэнсоўнай сувязі між словамі. Добры матэрыял для чытаньня даюць прыказкі.

Навучаньне пісьму.

Пры навучаньні пісьму элемэнтаў сьледуе захоўваць такія трэбаваньні: а) уважна вывучаць кожны элемэнт, памятаючы, што цьвёрдае ўсвойваньне элемэнтаў—залог правільнага ўсвойваньня літар; пры гэтым трэба наглядаць за правільнасьцю і акуратнасьцю пісьма; б) настаўнік павінен сам паказаць на дошцы, што і як трэба пісаць. Пры гэтым адны раяць пісаць моўчкі, а другія—аб'ясьняць у часе пісаньня, што пішацца на дошцы. Калі вучні будуць пісаць у такт, то настаўнік наўперад павінен сам напісаць той ці іншы элемэнт пад такт, каб вучні ведалі, як трэба пісаць. Калі настаўнік пры сваіх аб'ясьненьнях карыстаецца тэрмінамі, то яны павінны быць аднымі і тымі-ж і пастунова павінны паведамляцца вучнямі. Пры навучаньні пісьму можна і ня ўжываць гэтых тэрмінаў, карыстаючыся аднэю нагляднасьцю. Пры пісьме можна ўжываць такт, каб прыдаць роўнамернасьць рабоце. Значэньне такту ня ў ім самым, а ў тэй рытмічнасьці, якую ёю дае рабоце. А рытмічна робленая работа сапраўды павышаецца ў сваёй энэргіі і якасна паляпшаецца. Стала быць, тактам можна карыстацца, як спосабам зрабіць пісьмо рытмічным. Але калі гэта можна? Відочна толькі тады, калі дзеці набудуць некаторы навык у пісьме, каб пісаць роўнамерна і больш-менш борзда. Пры павольным тактаваньні рытм не адчуваецца, і такт аказваецца непатрэбным. Не патрэбен такт і пры першых практыкаваньнях у пісьме: вучань кожную хвіліну павінен думаць, што ён піша і ці правільна піша, сачыць за тактам яму трудна, і яны пішуць не па такце, а як прыдзецца. Пры першым азнаямленьні з пісьмом ён не патрэбен. Значэньне ён набывае пазьней, калі трэба палепшыць характар пісьма і калі ў дзяцей будуць навыкі пісаць. Адным словам, такт уводзіцца тады, калі ён будзе дадаваць рытмічнасьць рабоце. Калі-ж гэтае рытмічнасьці ня будзе, тады і карысьці ад яго няма.

Пасьля таго, калі будуць напісаны элемэнты літар, ідзе пісьмо самых літар. Калі прытрымлівацца прынцыпу генэтычнай паступовасьці, то трэба было-б разьмясьціць літары ў такія групы.

1. У першую групу ўваходзяць тыя літары, каторыя маюць штрыхі з закругленьнямі зьнізу: *і, ш, н, л, м, ц, ь, ы.*

2. Другая група складаецца з літар з закругленьнямі ўгары і ўнізе: *г, п, т, у, р.*

3. У трэцюю групу—літары з поўавалаў: *в, с, е, ч, з, э, х, ж, к.*

4. У чацьвертую—літары з поўных авалаў: *о, а, ю, д, я, б, ф.*

Такі расклад, вельмі добры ў мэтах пісьма, не падходзіць да чытаньня: такія літары, як *а, о,* адпаведныя гукі каторых выдзяляюць

раней другіх, адносяцца да апошняе групы. На практыцы генэтычны парадак літар захоўваецца толькі часткова. Для некаторых літар прыходзіцца рабіць выключэньне.

Заняцьці па пісьме пры навучаньні грамаце складаюцца з двух частак: азнаямленьня з новаю літараю і пісьма слоў з новаю літараю.

Настаўнік сам піша новую літару па дошцы, піша буйна, выразна і як можна прыгожа, а затым разглядае яе з вучнямі. Гэта разгляданьне складаецца перш за ўсё з апісаньня літары. Вучні, уважна прыглядаючыся ў нарысы літары, павінны сказаць, з якіх часьцей яна зложана. Пасьля таго, калі элемэнты літары будуць аб'ясьняны, настаўнік паказвае, з якога элемэнту трэба пачынаць пісаць літару, і сам піша яе на дошцы, элемэнт за элемэнтам. Тую-ж самую літару пішуць на дошцы 2-3 вучні. І толькі пасьля гэтага прыступаюць да пісьма літары ў сшытках.

Пасьля таго, як новая літара будзе замацована на пісьме, вучні ад літар пераходзяць да пісьма слоў. На першых часох пісьмо слоў зьяўляецца толькі сьпісваньнем з дошкі або лемантара, прычым папярэдня вучні прачытваюць словы і раскладаюць іх на літары, а затым ужо пішуць. Трэба з самага пачатку сьпісваньня імкнуцца да таго, каб дзеці сьпісвалі, а не коп'явалі літару за літараю, каб мелі ў памяці ўсё слова. Дзеля гэтага можна закрываць слова пасьля таго, як яно было раскладзена і вучні пачалі пісаць. Пазьней да сьпісваньня дадаецца: гукавы навучальны дыктант. Настаўнік вымаўляе якоенебудзь слова, патрабуе раскласьці яго на гукі, пералічыўшы іх у тым-жа парадку, у каторым яны йдуць у слове. Пасьля гэтага вучні пішуць у сваіх сшытках прадыктованае слова.

Пасьля пісьма слоў вучні пераходзяць да пісьма цэлых сказаў, часьцей усяго ў форме сьпісваньня. Для сьпісваньня на першых часох трэба карыстацца рукапісным шрыфтам і толькі ў канцы чытаньня па лемантары дзеці пераходзяць да сьпісваньня з кнігі друкаванага тэксту.

Калі дзеці навучацца пісаць усе літары, то справа навучаньня пісьму на гэтай ступені яшчэ ня скончана. Выступае цэлы рад новых задач у сэнсе палепшаньня пісьма. Гэта агульная мэта навучаньня складаецца з некалькіх задач—палепшаньне пісьма ў адносінах скорасьці і чоткасьці, пісьмо вялікіх літар.

Вялікія літары можна разьмеркаваць таксама на чатыры групы: першая група складаецца з тых літар, дзе пераважным элемэнтам зьяўляецца рыска з закругленьнямі ўгары і ўнізе: *Ш, Ц, Ч, Л, А*. Літары другое групы маюць у сваім аснаваньні выцягнутыя кругі, поўавалы: *С, О, Е, Я, З, Х, Ж*. Літары трэцяе групы характарызуюцца полымяпадобнымі лініямі: *У, І, Н, К, Ю, Р, В*. Асноўным нарысам літар чацьвертае групы служаць полымяпадобныя літары ў злучэньні ю: *Г, П, Т, Б, М, Д, Ф*.

Гукавы мэтод у васьвятленьні сучаснай пэдагогічнай мысьлі.

У гісторыі разьвіцьця мэтодаў навучаньня грамаце мы бачылі многа розных кірункаў пэдагогічнай мысьлі. Адзін мэтод зьмяняецца другім, гэты другі—трэцім; высоўваюцца новыя мэтоды з тымі ці іншымі зьменамі. Доўгі час ішло змаганьне за самыя асновы мэтодаў навучаньня грамаце. Прынцыпы гукавага мэтоду ўрэшце запанавалі на доўгі час, і сам гукавы мэтод быў распрацован вельмі грунтоўна і ўвашоў у шырокае ўжываньне ў школах. Але і тады, калі гукавы мэтод, здавалася, стала і надоўга заваяваў свае позыцыі, чуліся галасы процiў яго. Л. Толстой у часе росквіту гукавага мэтоду выступае староньнікам і абаронцам старых, здавалася, ужо аканчальна асуджаных літара-складальных мэтодаў. У вапошнія часы, асабліва ў часы карэннага перагляду ня толькі мэтодаў навучаньня грамаце, а і ўсяе сыстэмы школьнага быту і школьнага зьместу, калі рэволюцыя высунула новыя соцыяльныя прынцыпы, гукавы мэтод знаходзіць усё больш і больш праціўнікаў. Праціўнікі гукавага мэтоду, узброеныя навуковымі дасягненьнямі навейшага мовазнаўства, стараюцца нанесьці ўдар гукаваму прынцыпу ў самой яго аснове.

На чым заснована ідэя гукавага прынцыпу? З чаго ён выходзіць? Які адпраўны яго пункт?

Самая ідэя гукавага прынцыпу засноўваецца на прадпалажэньні, што гукі—гэта непадзельныя адзінкі мовы, на каторыя можна разлажыць любое слова. І варт толькі навучыцца раскладаць слова на гэтыя адзінкі і зразумець таямніцу зьліцьця з гэтых складаных частак цэлага, каб навучыцца чытаць і пісаць. Адгэтуль і зразумела, якую ролю павінны выпаўняць папярэднія гукавыя практыкаваньні.

Тэорытычна мэтод прадстаўляецца ў поўнай меры мэтазгодным і лёгічна абаснаваным. Але калі разгледзець самую аснову мэтоду, яго ідэю з пункту погляду зьяў жывой мовы, то лёгка праканацца, што гэты мэтод,—кажуць яго працаўнікі,—ёсьць *вынаходка граматнага чалавека,* які меў справу не са зьявамі жывой мовы, а з літарамі, не са словамі, як яны вымаўляюцца, а з друкаванымі або пісанымі радкамі слоў, вызначанымі літарамі. Значкі-літары сапраўды можна паставіць і разам і рассунуць паасобку,—з імі ад гэтага нічога ня зробіцца. Але ці можна так рабіць, так распараджацца з жывымі гукамі?

Зьмешваньне гуку і літары, мовы жывой і мовы кніжнай—агульная хіба ня толькі вынаходцаў гукавага мэтоду і аўтараў розных падручнікаў, напісанных па гукавым мэтодзе, але і ўкладальнікаў розных граматык, дзе гаворыцца, што ўсіх гукаў каля 35, што „я“—адзін гук і г. д.

Каб паказаць хісткасьць самой ідэі гукавага мэтоду з пункту погляду навуковага мовазнаўства, трэба ведаць асноўныя палажэньні навуковай фонэтыкі ў сувязі з фізыолёгіяй гукаў гаворкі, другімі словамі,—зьвярнуць увагу на той элемэнт нашай гаворкі, каторы жывымі ніцямі зьвязан з другімі элемэнтамі—са значэньнем і граматычнаю

формаю слова, а ў граматных людзей яшчэ і з графічнымі вобразамі слоў на пісьме.

Не аднакія па сіле, вышыні, тэмбры і гучнасьці гукі нашай гаворкі не аднакава лёгка ўспрыймаюцца нашым слухавым апаратам: мы абмяжоўваемся толькі схватваньнем агульнага вобліку слова, каторы адзначаецца найболей тыповым гукам і націскам.

Устройства нашага гаварыльнага апарату вельмі складанае, хоць мовазнаўцамі ён дасьледаван настолькі дакладна, што аднаму нямецкаму вучонаму, Фабэру, удалося штучна ў перайманьне чалавечага гаварыльнага апарату зрабіць гаварыльную машыну. Найболей заметнымі часткамі нашага гаварыльнага апарату зьяўляюцца: 1) дыхальныя прылады—лёгкія і дыхальнае горла; 2) гартань з галасьніковымі зьвязкамі, каторыя ствараюць галасавую шчыліну: тая ці іншая ступень нацягнутасьці галасавых зьвязак вызначае сабою вузкасьць або шырыню галасавой шчыліны; 3) поласьць носа і рота з усім, што ў ім знаходзіцца—язык, нёба, зубы і губы і 4) ніжняя сківіца, або чэлюсьць. Рознае палажэньне і дзеяльнасьць гэтых прылад гаварэньня маюць вялікае значэньне на рознастайнасьць у гуках і іх адценьнях. Рознае злучэньне гукаў, патрабуючы адпаведнай пастаноўкі прылад гаварэньня, мяняюць самы характар гукаў, што ўваходзяць у склад тых ці іншых злучэньняў.

У кожнай рабоце прылад вымаўленьня адрозьніваюць тры моманты: выступаньне іх на работу, самая іх работа і адступаньне—зварот да стану спакою. Першы і другі момант у рабоце галасавых прылад будуць не аднакавы: ці выступаюць яны з поўнага стану спакою і варочаюцца да такога-ж стану спакою або гэтыя моманты толькі зьменьваюць адзін другога ў нясупыннай рабоце. Напрыклад, у слове „мама“—*м* пачатковае і *м* другое патрабуюць ня зусім аднакага характару пастаноўкі прылад гаварэньня: у той час, калі ў першым выпадку прылады выступаюць на работу са стану поўнага спакою, то ў другім пачатковая работа для вымаўленьня гуку *м* супадае з канчатковаю работаю, патрэбнаю для гуку *а*. Тое-ж самае трэба сказаць і адносна гукаў *а* ў тым-жа слове: у першым выпадку работа прылад зьменьваецца, пераходзіць у работу для стварэньня наступнага гуку, а ў другім выпадку яна не мяняецца. Нават калі ўзяць такія словы, як „брат“ і „брацьʺ, то і тут гукі *а* ня будуць абсолютна падобны адзін да другога: у першым выпадку па трэбаваньні пастаноўкі прылад гаварыльнага апарату для *т* ён будзе вымаўлен пры больш шырокім расчыну рота, а ў другім пры болей вузкім па трэбаваньні пастаноўкі прылад для гуку *ць*.

З гэтага відаць, што разлажыць жывое слова на гукі без парушэньня іх самых нельга, і гук, выдзелены з слова, будзе не такі, якім ён быў у слове ў злучэньні з другімі. З таго, што гаварылася аб фізыолёгіі гукавых злучэньняў відаць, што нават галосныя гукі, як націскное *а*, і тыя мяняюць сваю прыроду ў залежнасьці ад характару суседніх гукаў, каторыя патрабуюць тэй ці іншай пастаноўкі прылад

гаварэньня. Яшчэ больш замецен уплыў суседніх гукаў на характар зьмены зычных гукаў, а так званыя мгненныя зычныя і зусім ня могуць выдзяляцца. Папрабуйце вымавіць аддзельна гукі *п*, або *к*, або *т*, выдзеліўшы іх са складоў *па, ка, та*. Гукі *п, к, т*, і іншыя мгненныя гукі ствараюцца з прычыны разрываньня плыньню воздуху перашкод і загародак з губ, языка і зубоў, дзеля чаго яны і носяць назву выбухавых або ўзрыўных. У цэлым слове плынь воздуху, што разрывае гэтыя перашкоды, ідзе на стварэньне якога-небудзь з так званых „павеўных" або працяжных гукаў, але часьцей на стварэньне галоснага, з каторымі і зьліваюцца азначаныя зычныя органічна. Пры асобным-жа іх вымаўленьні плынь воздуху, разарваўшы перашкоды, што ставяць ёй губы, язык і зубы, выйдзе, як кароткае дыханьне або прыдыханьне, з каторымі і сальлецца гук *п, к, т*, і, такім чынам, будзе не адзін гук, а гук+кароткае выдыханьне, некаторы шум. Адгэтуль ясна, што жывое вымаўленае слова нельга так-жа падзяляць на гукі, як слова напісанае—на літары.

Разгледзеўшы фізыолёгію гукаў, праціўнікі гукавага мэтоду пераходзяць да разгляду тых прыёмаў, каторыя рэкомэндуюць гукавыя мэтоды для раскладу і зьліцьця.

Дзіцячае вуха, як і вуха дарослага чалавека, схватвае цэлы слухавы вобраз слова, як адзінае гукавае цэлае, і нават цэлы рад слоў, аб'яднаным адным актам выдыханьня. Каб палегчыць магчымасьць схватваньня слухам аддзельных частак слова і далей гукаў, староньнікі гукавага мэтоду рэкомэндуюць працяжнае вымаўленьне слова. Але як-бы мы ні цягнулі слова або склад, усё-ж зычныя гукі, асабліва мгненныя, органічна зьлітыя з галоснымі, мільгатнуцца ў слухавым адчуваньні на адно мгненьне і не паддаюцца выдзяленьню па слуху, калі настаўнік сам штучна не падзеліць складоў на гукі, зьмяніўшы гэтым самым жывое слова. Апрача гэтага, працяжнае вымаўленьне слова, парушаючы звычайны слухавы яго вобраз, адбіваецца шкадлівымі вынікамі на лекцыях чытаньня: чытаньня нарасьпеў, паміж іншым, ёсьць адзін з вынікаў гукавага мэтоду.

Але асабліва кідаецца ў вочы бясплоднасьць спроб гукавага мэтоду зьліць з асобных гукаў цэльнае слова. Кожнаму, хто займаўся ў школе граматы, вельмі добра вядома, як трудна даецца дзецям зьліцьцё гукаў: як ні падганяе іх настаўнік, таропячы іх—скарэй, яшчэ скарэй сказаць *п* і *а*, у вучня ўсё выходзіць *п'а*, бо гэтак і павінна быць: у першым выпадку мы маем два комплексы гукаў (п+выдыханьне+а), а ў другім адзін комплекс іх—*па*. Па пастаноўцы прылад гаварэньня гэта дзьве зусім розныя работы.

Тут мы падышлі да звычайнай памылкі падручнікаў граматыкі і гукавага мэтоду—да зьмешваньня гуку з літараю. Гаспадаром справы ў гукавым мэтодзе зьяўляецца ня гук, а якраз літара. Маючы гэта на ўвазе, і можна зразумець магчымасьць такіх прыёмаў гукавага мэтоду, як стварэньне складоў, напр., *ма* вуснамі двух вучняў: адзін вымаўляе *м*, а другі зараз-жа далучае *а*.

Калі *па* па гукавым мэтодзе павінна атрымацца з *п'а* (г. зн. п+кароткае выдыханьне+а), то зусім на тэй-жа аснове, як з „пакой“ *аз* атрымаем *па*, г. ё. на аснове злучнасьці (асоцыяцыі) па сумежнасьці. Значыць, гукавы мэтод па сутнасьці не адрозьніваецца ад літара-складальнага, і вярней было-б назваць яго спрошчаным літара-складальным, а яшчэ лепш гука-складальным мэтодам, паскольку ён спрошчвае назвы літар; замест „пакой“ называе *п'*. І паскольку гукавы мэтод спрошчвае назовы літар, пастольку ён зьяўляецца болей прыгодным і мэтадакладным, чым літара-складальны мэтод.

Такім чынам гукавы мэтод з погляду навуковага мовазнаўства павінен быць прызнаным, як мэтод, каторы выклікае проціў сябе сур'ёзныя довады з прынцыповага боку, прычым ён уносіць путаніцу ў правільнае прадстаўленьне аб зьявах жывой мовы і вядзе за сабою непажаданыя вынікі на далейшых ступенях вывучэньня мовы. З пэдагогічнага боку ён мала задавольвае пасільнасьці работы для дзяцей, бо практыкаваньні з гукамі, каторыя рэкомэндуюцца гукавым мэтодам, дасягаюць задачу, каторую трудна разьвязаць, а самы аналіз гукаў толькі па слуху зьяўляецца работаю непрадметнаю.

Некаторыя з недахватаў гукавага мэтоду выклікаюць тыя ці іншыя яго папраўкі. Такою папраўкаю зьяўляецца „новы спосаб навучаньня зьліцьцю гукаў“ Флёрава. Флёраў выстаўляе трэбаваньні: а) чытай так, як гаворыш, б) чытай па падабенстве, чытай, што бачыш. Флёраў ухіліў „гуказьліцьцё“, як заняцьце бясплоднае, не дасягаючае мэты. Сваю сыстэму навучаньня грамаце ён строіць на аналізе мовы, на гукараскладаньні. Разлажыўшы словы на гукі, вучань, па Флёраву, лёгка і скажа гэтыя гукі, скажа так, як ён і гаварыў перад іх раскладам (чытай, як гаворыш). А каб збавіць ад тых-жа мук гуказьліцьця, Флёраў ставіць прынцып чытаньня па падабенстве, і аднакія гукавыя і літарныя злучэньні незаметна павінны прывясьці дзяцей да аўладаньня процэсам чытаньня. А каб зволіць дзяцей ад адцягненай, непрадметнай работы „чытаньня перад чытаньнем“, г. ё. ад зьліцьця гукаў па слуху, ён прапануе чытаць па літарах (чытай, што бачыш).

Папраўкі, каторыя робіць Флёраў у гукавым мэтодзе, не парушваюць самых прынцыпаў гэтага мэтоду.

Навучаньне грамаце па прынцыпе мэтодаў „цэлых вобразаў“ *).

Пэдагогічная думка нашых дзён усё больш і больш голасна гаворыць за аналітычныя мэтоды і з большаю настойлівасьцю высоўвае прынцып комплекснасьці ў заняцьці дзяцей малодшых узростаў. Дзіця жыве цэльным жыцьцём, аб'ядноючы ў сваім сьветапаглядзе ўсе ўражаньні і знаёмства сваё з тым, дзе яно жыве. У яго няма яшчэ разьмяжованых прадстаўленьняў аб тэй ці іншай катэгорыі надворнага сьвету: усе ўражаньні яго злучаны ў адно сьветаадчуваньне, цэнтрам каторага зьяўляецца яго „я“. Пэдагогічнаю гвалтоўнасьцю з гэтае пры-

*) Афанасьеўскі мэтод.

чыны будзе імкненьне з боку настаўніка бяз часу разьмяжоўваць гэтае зьлітнае сьветаадчуваньне.

Небясьпечная для школьнага ўзросту наогул антыпсыхолёгічная сыстэма раздробленага прыпаднясеньня выдзеленых уражаньняў зьяўляецца двойчы шкоднай у адносінах да першых гадоў навучаньня ў школе. А між тым вякамі спрабаваная гарчэча „караня“ школьнага навучаньня пачынаецца з першых-жа дзён навучаньня.

Як збыць гэту гарчэчу? Вось балючае пытаньне пэдагогічнага сумленьня найболей чуткага настаўніцтва ва ўсе часы. Распрацоўка мэтодаў навучаньня грамаце, з даўных часоў прыцягаючы да сябе ўвагу пэдагогаў самых рознастайных кірункаў, толькі ў навейшыя часы ставіцца на больш сталы, на больш пэўны навуковы грунт. Але ці значыць гэта, што пытаньне школьнага навучаньня ўжо разьвязана? Ці знойдзены тыя дакладныя спосабы школьнай справы, каторыя не выклікалі-б ні няпэўнасьці, ні спрэчак? Ці значыць гэта, што ўжо вызначаны тыя ясныя дарогі, па каторых павінна йсьці справа школьнага навучаньня? Гэта задача яшчэ не разьвязана, мы толькі больш-менш выходзім на правільную дарогу, але ўсебаковае асьвятленьне гэтай дарогі, гэтых задач яшчэ наперадзе. Мы павінны прайсьці круг шырока пастаўленага і правільна організаванага досьледу. Гэта задача павінна рашацца і пэдагогамі-вучонымі ў іх лябораторыях і шырокімі кругамі пэдагогаў-практыкаў. Работа павінна йсьці і будзе йсьці ў розных кірунках.

У вапошнія часы ў пэдагогічнай і мэтодычнай літаратуры выразна намячаецца паварот у бок тых прынцыпаў, каторыя даўно ўжо былі высунуты, бок аналітычных прынцыпаў навучаньня роднай мове. Гэдыке ў Нямеччыне, Жакато ў Францыі яшчэ ў 18 веку шляхам тэорытычнага разважаньня прышлі да мысьлі весьці навучаньне грамаце, выходзячы ад цэлага, ад аналізу. Ідэі Жакато мелі шырокае распаўсюджаньне, і ў амэрыканскіх школах яны былі найболей стала распрацованы і ўвашлі ў школьную практыку. Адтуль яны перанесьліся ў расейскія школы, дзе яны вядомы пад рознымі назвамі: словазрокавы, мэтод цэлых складоў, мэтод цэлых слоў, мэтод цэлых вобразаў. Строячыся на адным прынцыпе, яны розьняцца паміж сабою па тых ці іншых мэтодычных прыёмах.

Цікавая спроба-досьлед была зроблена ў аднэй з Маскоўскіх школ пад кіраўніцтвам проф. Афанасьева—павесьці навучаньне грамаце па мэтодзе цэлых слоў, прычым гэтае навучаньне грунтавалася на аснове комплекснасьці дзіцячых уражаньняў.

Наўперад была зроблена „экскурсія ў прыроду, каб зрабіць запас уражаньняў. Гэтыя ўражаньні і павінны былі легчы ў аснову навучаньня грамаце. З экскурсіі дзеці прынесьлі розныя прадметы: галінкі з лісьцямі, мох, грыбы і інш.

З прынесеных дзецьмі розных экзэмпляраў быў зроблен у клясе куток восені. Куток гэты прадстаўляў лес і поле ў часе асеньняга заміраньня. Вобраз лесу ў яго асеньняй афарбоўцы быў асабліва зама-

цован у дзіцячым прадстаўленьні. Гэты вобраз лесу і паслужыў адпраўным пунктам для гутарак і зьвязаных з імі заняцьцяў па навучаньні грамаце.

Аднавіўшы ў памяці дзяцей вобраз лесу спосабам размовы з дзецьмі аб іх экскурсіі, ім паказалі некалькі малюнкаў лесу ў розныя поры году, у тым ліку і восеньню. Дзеці разглядаюць малюнкі і параўноўваюць іх з тым лесам, што яны бачылі на экскурсіі. Дзецям запрапанавалі самым нарысаваць лес у іх сшытках.

На кляснай дошцы паявіўся рысунак кутка лесу, а пад рысункам надрукаванае слова „лес“.

— Глядзеце, дзеці, што ў нас нарысована на дошцы?—Лес.—Падобен ён на той лес, куды мы хадзілі? (Ідзе кароткая размова, параўнаньне лесу нарысованага з лесам, куды дзеці хадзілі). Настаўнік зварачае ўвагу дзяцей на слова „лес“.—Пад малюнкам, дзеці, надрукована слова „лес“. Прачытайце гэтае слова. Дзеці глядзяць на слова і гавораць—лес.—Прачытай ты! А цяпер вы вазьмеце па тры значкі і злажэце пад сваімі рысункамі слова „лес“. Уважненька прыглědзьцеся на слова, як яно стаіць на дошцы, і глядзеце, у якім парадку йдуць значкі.—Вось глядзеце, я злажу гэтае слова на дошцы. (Зьнімаецца картачка са словам „лес“ і на відоку дзяцей зноў складаецца гэтае слова. Дзеці глядзяць, у якім парадку ставяцца значкі-літары).—Што-ж мы пад рысункам надрукавалі?—Лес.—Прачытайце ўсе разам. (Дзеці чытаюць хорам).—А цяпер ты прачытай!.. А папробуем карандашом нарысаваць гэтае слова. Глядзеце на мяне, як я буду рысаваць „лес“ на дошцы мелам. (На дошцы друкуецца мелам слова „лес“. Дзеці наглядаюць, як рысуюцца літары і ў якім парадку яны йдуць).—Цяпер рысуйце самі ў сваіх сшытках гэтае слова.

З прычыны таго, што дзеці ў папярэднія дні практыкаваліся ў рысаваньні простых элемантаў і штрыховак, то яны настолькі ўжо ўмеюць карыстацца карандашом, што могуць зрысаваць слова. А калі гэтага хто з іх ня здолее зрабіць, то на дапамогу прыходзіць сам настаўнік.

— Прачытайце, што вы напісалі!..

Лекцыю можна скончыць чытаньнем адпаведнага вершу ці расказу.

Наступная тэма, зноў у зьвязку з экскурсіяй—перагукваньне ў лесе — *ау*.

На дошку зноў вывешваецца рысунак. На рысунку паказана, як хлопчык пераклікаецца з дзяўчынкай. Хлопчык нарысован з шырока адкрытым ротам, а дзяўчынка з выцягнутымі ў трубку губамі.

— А як вы перагукваліся ў лесе? Пераклікнецеся так, як вы гукалі ў лесе!—*А-а-а—у-у-у!* (Звычайна нават у розных тонах—канец вышэй пачатку). А вот пад рысуначкам і слова. Яно паказвае, як дзеці пераклікаліся у лесе—*ау!* Прачытайце яго!—*Ау.*—А вось вам два значкі, злажэце з іх слова „ау“, толькі глядзеце, які значок, дзе павінен быць. (Ход ранейшы).

Слова „ау“ натуральна расьцягваецца ў вымаўленьні, у розных тонах першы і другі момант слова. Асабліваcьць гэтага слова можна скарыстаць для аналізу па яго складаныя часьці. Вымаўленьне хорам і ў два такты, каторыя паказвае настаўнік узмахам рукі, як пры сьпевах, дае магчымасьць сказаць, што ў гэтым слове дзьве часткі.

— А колькі значкоў пастаўлена на дошцы?—Два.—А цяпер пераклікайцеся так, як вы пераклікаліся, разам, а я буду паказваць на значкі палачкаю. (Настаўнік паказвае палачкаю першую часьць слова, а дзеці хорам цягнуць *а*, потым другую).

— Колькі-ж рухаў палачкаю зрабіў я?—Два.—Цяпер я буду адзін гаварыць гэтае слова, а вы глядзеце на мой рот: колькі разоў я буду мяняць рот (колькі разоў буду рабіць ротам?).—Два разы.—Як я раблю ротам у першы раз? У другі? (У першы раз адкрываю рот шырока, а ў другі раз выцягваю губы). А цяпер паглядзеце на рысунак: як паказан рот хлопчыка? Зрабеце і вы гэтак. А як нарысованы губы ў дзяўчынкі? І вы так зрабеце! Хто-ж з іх пачынае гукаць, а хто канчае? Колькі-ж значкоў у нас пастаўлена пад рысункам?.. Так вось: першы значок паказвае, як вы пачынаеце гукаць, калі вы пераклікаецеся. Ён паказвае, што рот трэба адкрываць шырока. Зрабеце так, як паказана на рысунку. Вы адкрылі рот моўчкі, а цяпер, не закрываючы рот, падайце голас. Што вышла?—*А*.—Зрабеце ротам так, як паказана ў дзяўчынкі. Вы злажылі губы моўчкі, а цяпер падайце голас. Што вышла?—*У*.—Першы значок так і будзем называць *а*, другі—*у*. Гэтыя значкі называюцца літарамі. Якая-ж першая літара? —*А*.—Другая?—*У*.—Напішэце першую літару. Другую. Падпішэце гэтае слова пад вашым рысункам. Якое вы падпісалі слова?

Далей бяруцца рысуначкі—сабака і карова. Складаем сказы—сабака брэша, карова рыкае. Рысункі ставяцца ў адзін рад, а паміж імі літара *а*. Чытаюцца сказы па рысунках—сабака (рысунак) брэша, *а* карова (рысунак) рыкае. Рысуначкі зьмяняюцца: замест сабакі бярэцца пеўнік, а замест каровы—курачка. Дзеці чытаюць—пеўнік сьпявае, *а* курачка кудахча. Па тых-жа рысунках складаюцца сказы, у каго якая абарона:—*у* каровы (рысунак) рогі, *у* каня капыты. І нарэшце па рысунках складаецца невялічкі расказік, як хлопчык Ваня і дзяўчынка Ганя згубілі ў лесе адзін другога і сталі крычаць. Ваня крычыць—*АУ* а Ганя адклікаецца—*АУ*.

Наступная тэма—чытаньне слова МОХ.

Прыпамінаючы экскурсію ў лес і тое, што адтуль прынесьлі, спыняюцца на моху. У школьным кутку восені знаходзяцца і самы мох. Прыпамінаецца, дзе яго набралі. Мох разглядаецца, вядзецца гутарка, на што мох ідзе. Мох ставіцца на дошку і пад ім подпіс друкаванымі літарамі—*мох*. Ход работы ранейшы: чытаюць хорам і па адным. Дзецям даецца мох і пад ім яны самі складаюць з асобных літар слова „мох“. Слова пішацца карандашом (друкуецца). Можна выляпіць яго

з гліны. Далей у сувязі з тэй-жа экскурсіяй у гутарцы з дзецьмі выводзім такія словы, як—*ох, ах, ух*. Выклікі гэтыя лёгка ўплятаюцца ў расказ аб экскурсіі. Бярэцца слова *ох*. Прарабляецца вышэй адзначаная работа па чытаньні слова, слова складаецца дзецьмі, зарысоўваецца. Потым яно ставіцца радам са словам *мох*. Спосабам параўнаньня знаходзіцца, што і ў слове „мох" ёсьць тыя самыя значкі, што ў слове *ох* і яшчэ адзін лішні. Зьнімаецца лішні значок—выходзіць тая-ж самая частка *ох*. Прыстаўляецца да яе зноў прыняты значок—выходзіць слова *мох*. Такім парадкам увага дзяцей затрымліваецца на *м*, але літара пакуль што не паказваецца. Затым разглядаецца слова *ах*. Прарабіўшы паводле ранейшага пляну работу на словах, яго параўноўваюць з вядомым дзецям словам *ау*. Дзеці знаходзяць у гэтых словах знаёмую ім літару *а*. Затым разглядаецца ў тым-жа парадку слова *ух*. Устаноўліваецца, што і ў гэтым слове ёсьць такая-ж літара, як і ў слове *ау*. Невядомаю дзецям літараю зьяўляецца ў гэтых словах *х*; на ёй і затрымліваецца ўвага дзяцей. Называецца *х*.

Далейшыя тэмы—*дом, мой дом*.

Па дарозе ў лес дзеці бачылі дом. Дзеці рысавалі яго, вярнуўшыся з лесу. Прыпамінаецца гэты дом, зноў дзеці рысуюць яго. На дошцы таксама зьяўляецца рысунак дому, пад ім слова—*дом*.

Па дарозе ў лес стаяў адзінокі домік. Успамінаецца гэты дом. Звярачаецца ўвага на слова *дом*. Прарабляецца звычайная работа (чытаньне слова, складаньне з літар, рысаваньне слова).—Цяпер, дзеці, нарысуйце свой дом, а я на дошцы нарысую мой дом, дзе я жыву... Пад рысункам на дошцы, а потым і пад рысункамі дзяцей паяўляюцца подпісы „мой дом". Потым каля нашага дому паявіўся сабачка. Рысуецца сабачка. Пад рысункам подпіс—„пры дому сабачка". Ён злы, на кожнага брэша. Пішацца новы сказ пад рысункам дому. Сабака (рысунак сабакі) брэша—*ам! ам!* (Слова „брэша" можна ня пісаць, а замяніць яго рыскаю).

Выдзяліўшы з „ам-ам" адно слова *ам*, параўноўваем яго з *ау*, *ах*. Знаходзім, што першыя літары ў гэтых словах адны й тыя-ж. Зварачаецца і затрымліваецца ўвага дзяцей на *м*, з каторым дзеці ўжо мелі дачыненьне, калі браліся словы *ох* і *мох*. Называецца літара *м*. На гук *м* можна глядзець, як і на слова. (Карова рыкае—*ммм*), а ў сувязі з гэтым можна ўскладніць рысунак з домам.—У нас дома (рысунак) карова. Карова (рысунак) рыкае—*му!*

Выдзеліўшы *м* з слова „ам" і з слова „му", вымаўляем яго асобна як слова *ммм*. У зьвязку з гэтым робіцца артыкуляцыя гуку *м*. Слова „дом" можа даць тэму для вядомай казкі „Кот, лісічка і пеўнік". Рысуецца казачны дом у лесе. Паказваецца рысуначак, як лісічка падышла к дому. Друкуецца пад домам—„лісічка каля дому". Даецца рысунак, як лісічка схапіла пеўніка і нясе яго „за цёмныя лясы, за сінае мора". Гэтая песьня пеўніка сьпяваецца ўсёю клясаю. Казка, ілюстраваная рысункамі, робіць на дзяцей моцнае ўражаньне. Дзеці напэўна заахвоцяцца вылепіць з гліны лісічку, пеўніка і коціка.

Далейшы ход работы па навучаньні грамаце таксама вядзецца ў сувязі з экскурсіяй у лес. Можна зрабіць экскурсію яшчэ раз, паставіўшы сабе пэўную задачу—у грыбы.

„Грыбы“ бяруцца, як матэрыял для наступнай лекцыі. Разглядаюцца найдзеныя ў лесе грыбы, можна і казку расказаць пра грыбы: „Вайна грыбоў“. Грыбы вылепліваюцца з гліны, грыбы рысуюцца. На дошку вывешваецца рысунак: хлопчык працягнуў руку і просіць у дзяўчынкі грыбоў. Дзяўчынка прыцягвае яму руку з грыбком. На гэтыя рысункі складаюцца сказы: Дай грыб (на месьце слова „грыб“ ставіцца рысунак грыба). На грыб (рысунак). У сувязі з паўторнаю экскурсіяй па грыбы складаецца сказ: нам трэба грыбоў. (На месьце слова „грыбоў“ ставіцца іх рысунак). Друкуецца сказ: „нам трэба (рысунак грыбоў)“. Параўноўваючы слова *нам* з прачытаным раней і выстаўленым на дошцы словам *ам*, увага дзяцей затрымліваецца на *н*. Параўноўваюцца абодва словы *нам* і *ам*, затрымліваюцца на *м*, як дзецям ужо знаёмым. Выдзяліўшы з „на“ *н*, карыстаючыся артыкуляцыйнымі работамі (губы разжаты, зубы відны, язык каля зубоў, голас у нос). У сувязі са сказам „нам трэба грыбоў“ складаецца і друкуецца сказ—„у нас няма грыбоў“. З слова „нас“ лёгка выдзеліць *с*. Можна карыстацца аналізам артыкуляцыйных работ, як і пры вымаўленіні *н*, толькі ня голас, а сьвіст ідзе каля языка між зубоў. Мы маем падкрэсьлены сьвіст слова *ссс*

Па меры пасуваньня работы, у сувязі з разьвіцьцём мовы гутаркамі аб жыцьці дома і ў сувязі з назіраньнямі над зьявамі прыроды, набіраецца матэрыял (колектыўна зложаныя і ілюстраваныя плякаты) для чытаньня.

Прымітыўна зроблены рысунак хатняй абстаноўкі—за сталом сядзяць дзеці, на стале міскі з ядою, пад сталом кот. Вядзецца гутарка аб нарысаваным. У выніку гутаркі можа быць зложан колектыўна расказ—Мама дала нам есьці. Мы елі кашу. Коцік пад сталом прасіў есьці.—Мяў! Мяў! Мы далі кашкі катку. Мы наеліся, і коцік наеўся.—Дзеці рысуюць саначкі. На саначках езьдзяць дзеці. Пад рысункам подпіс: „Маня і Мікола едуць на санках“. Праява, паздея школьнага жыцьця таксама можа паслужыць тэмаю для работы. Многа такога матэрыялу дадуць і казкі, расказаныя дзецям. Гэтыя казкі ў некаторых сваіх момантах можна і драматызаваць. Спосабам плякатных запісаў, а таксама і запісам у сшытках можна азначаць і зьмены ў прыродзе (сьнег выпаў, пачынаюцца марозы). Такім парадкам назьбірваецца матэрыял для чытаньня. Мімаходам, як і паказана наўперад, увага дзяцей затрымліваецца на асобных літарах, часта разглядаючы іх, як словы, каторыя маюць пэўны сэнс *(А! О! С! Ш!)*. Але гэты аналіз слоў робіцца толькі тады, калі такая работа надаецца лёгка і натуральна і калі словы можна супастаўляць у знаёмых часьцях з другімі прачытанымі і разабранымі словамі. Дзеці наўперад запасаюцца зрокавымі вобразамі слоў і толькі паступова, поплеч з зрокавымі вобразамі, набываюць і зрокава-слухавыя і мова-рухавыя прадстаўленьні

аб асобных адзінках, каторыя ўваходзяць у склад слова, прычым гэтыя адзінкі не разглядаюцца, як гукі, са зьліцьця каторых і складаюцца словы. Самы тэрмін, назва „гук“ ня ўжываецца на гэтай ступені навучаньня. Фіксуюцца ў слове асобныя значкі-літары. У сярэдзіне, асабліва ў канцы лемантарнага пэрыоду дзеці будуць сустрачаць такія літары, як *Ж, З, О*, а чытаць іх, як *С, Ш, А*. У канцы лемантарнага пэрыоду (заняцьці пачаліся з кастрычніка, а скончыліся ў сьнежні) дзеці ўжо мелі вялікі запас прачытаных слоў у цэлым радзе сказаў, чаму асабліва памагала пісьмо слоў з падзелам іх на склады, а гэта ўсё вяло да таго, што к канцу зімніх канікул дзеці пачалі чытаць па кнізе.

З тае прычыны, што дзеці ня ўсе аднакова разьбіраліся ў чытаньні, то чытаньне дадаткова вялося па лемантары Гарабца. Але для большасьці дзяцей ён аказаўся залёгкім.

Пісьмо ў цесным сэнсе пачалося праз тры нядзелі пасьля пачатку чытаньня. Спыніліся на простым характары пісьма і пісалі бяз сеткі і лінеек, каб не няволіць рухаў рукі і не перашкаджаць выпрацоўцы індывідуальнага характару пісьма. Паколькі ў чытаньні імкнуліся замацоўваць зрокавыя вобразы слоў, пастольку галоўнай задачай пісьма ставілася замацаваньне ў моторнай памяці дзяцей рухавага вобразу слова. З гэтае прычыны ўсе стараньні настаўніка накіроўваліся на стварэньне як найболей лепей абстаўленых умоў для гэтага. Слова пісалася на відоку ў дзяцей, каб яны маглі бачыць рухі рукі ў часе пісьма. Пасьля гэтага дзеці выклікаліся да дошкі і абводзілі палачкаю слова, а другія сачылі за рухамі палачкі, потым дзецям даваліся карткі з напісанымі словамі, і дзеці самі па некалькі разоў абводзілі слова палачкаю і толькі пасьля гэтага пісалі пяром у сваіх сшытках.

Пісьмо пачыналася з кароткіх слоў. Слова для пісьма бралася са знаёмага расказу або выбіралася ў сувязі з размоваю з дзецьмі. У далейшым запісваліся цэлыя сказы, пачынаючы з кароткіх. Сказ, здабыты ў выніку размовы, запісваўся на дошцы. Дзеці наглядалі, як ходзіць рука пры пісьме слова на дошцы, потым прачытвалі сказ па некалькі разоў, а потым ужо прыступалі да пісьма. Пры гэтым, каб ня было перарываў у рухах рукі пры напісаньні прынамсі хоць цэлага складу, напісанае сьціралася, а дзеці пісалі, запомніўшы рухі рукі.

Мэтод навучаньня, бясспрэчна, цікавы, жывы, рознастайны. Да якой-жа катэгорыі мэтоду можна аднесьці разгледжаны спосаб навучаньня грамаце? Папершае, мэтод гэты аналітычна-сынтэтычны; падругое, ён—комбінаваны мэтод цэлых вобразаў, пастроены на прынцыпах комплекснасьці. Патрэцяе, гэты мэтод мае ў сабе і элемэнты так званага *фономімічнага мэтоду*. Фономімічны мэтод мае ў пэўнай ступені нешта агульнае з мэтодам цэлых вобразаў і мэтодам фонэтычным (гл. гэты мэтод). Распрацован ён быў францускім пэдагогам у канцы 19 веку Грослэнам. Сутнасьць гэтага мэтоду заключаецца ў тым, што дзеці наўперад вывучаюць такія асобныя гукі, каторыя выражаюць сабою пэўнае значэньне, як і цэлае слова, напр.: *а! о! і!*

у! э! або як запытальныя выклічнікі: *а? о?* Таксама вывучаюцца і зычныя, каторыя маюць значэньне цэлых слоў: *Ц! Ш! С!* Пры гэтым гукі ілюструюцца рысункамі, дзе паказана іх артыкуляцыя. Фономімічны мэтод імкнецца зрабіць больш лёгкім пераход ад мовы жывой да мовы кніжнай. Часткова гэты мэтод скарыстован Вахцеравым у яго „На первой ступени обучения".

Мэтодыка чытаньня.

Калі дзеці адолеюць грамату, або навучацца чытаць словы і просьценькія сказы ці невялічкія расказікі, а разам з гэтым у тым-жа аб'ёме навучацца пісаць, то перад школаю разгортваюцца новыя задачы. Усвоіць самы процэс чытаньня яшчэ ня значыць навучыць дзяцей чытаць у шырокім значэньні. Чытаць—значыць разумець тое, што чытаецца. І школа перш за ўсё і, галоўным чынам, павінна навучыць дзяцей чытаць самастойна. Трэба лічыцца, з аднаго боку, з тым, што па сканчэньні школы чытаньне будзе адзіным сродкам самаасьветы для вучня. З другога боку, трэба мець на ўвазе тое вялікае значэньне, якое мае кніга і наогул друкаванае слова ў сэнсе разьвіцьця і пашырэньня нашых ведаў. Вось чаму школа і павінна даць вучню ўсе тыя спосабы, каторымі вучань мог-бы папаўняць свае веды незалежна ад дапамогі настаўніка, мог-бы сам разьбірацца ў тым матэрыяле, што дае кніга. Школа павінна таксама прышчапіць вучню любасьць да кнігі, зацікавіць ёю. Чытаньне зьяўляецца і важнаю крыніцаю для разьвіцьця мовы ў дзяцей. Чытаючы, вучань незаметна ўсвойвае новыя словы, новыя выразы, вобразы, каторымі ён і карыстаецца, сьвядома ці несьвядома, у сваёй жывой мове.

Чытаньне служыць і эстэтычнаму выхаваньню дзяцей. Яно ўзбагачвае фантазію новымі вобразамі, даючы дзецям новыя рознастайныя перажываньні, выхоўвае ў іх густ да прыгожага, да поэзіі і мастацтва. Дзеці вельмі чулы да пытаньняў праўды і дабра, каторыя так ці йначай закранаюцца тымі ці іншымі апавяданьнямі, байкамі, вершамі. Яскравыя мастацкія вобразы, моцна адбіваючыся ў дзіцячай псыхіцы, могуць стаць для іх жывымі прыкладамі ўсяго прыгожа-адмысловага і добрага.

Вось дзеля чаго пры навучаньні чытаньню на першы плян трэба ставіць разьвіцьцё ў дзецях мастацтва самастойнага чытаньня. Матэрыял для чытаньня не павінен брацца выпадкова. Наадварот, гэты матэрыял павінен быць высокай вартасьці і ў соцыяльным і ў эстэтычным сэнсе; апрача таго, ён павінен быць і літаратурна-правільным у адносінах укладаньня і мовы. Калі-ж гэты матэрыял популярна-навуковы, то ён павінен даваць і пэўныя веды. Толькі пры такіх умовах навучаньне чытаньню будзе мець значэньне.

Надворныя і ўнутранныя якасьці чытаньня.

Да надворных якасьцяй чытаньня адносяцца: а) бегласьць і б) правільнасьць чытаньня.

Бегласьць чытаньня складаецца з навыку борзда схватваць вачамі літарны склад слова і з пераводу яго на гукі. Бегласьць чытаньня дасягаецца ня зразу. Для гэтага трэба часьцей практыкаваць дзяцей

як у чытаньні распрацованага, так і новага матэрыялу. Спачатку дзеці чытаюць толькі ў школе. Чытаньне ў школе вядзецца пад кіраўніцтвам і назіраньнем настаўніка. Апрача адзіночнага чытаньня, можа быць і чытаньне харавое. Пры харавым чытаньні кляса займаецца весялей і дружней, прычым тараплівыя стрымліваюцца, а вялыя і марудныя падганяюцца. Але каб харавое чытаньне было карысным, яго трэба весьці пад такт. Аднаго чытаньня ў клясе яшчэ мала для практыкі ў чытаньні і набыцьця бегласьці—поруч з ім павінна йсьці чытаньне дома. Чытаньне дома ёсьць галоўным чынам чытаньне паўторнае. Самастойнае чытаньне ўводзіцца паступова, спачатку ў школе, затым і па-за школаю.

Разьвіваючы ў дзецях бегласьць чытаньня, трэба глядзець, каб яна не пашкодзіла правільнасьці чытаньня. Пад правільнасьцю трэба разумець: а) чыстае вымаўленьне гукаў у складзе слова, б) вымаўленьне ўсіх гукаў слова ў пэўным парадку бяз усякіх пропускаў, перастановак і замен аднаго гуку другім.

Чыстае вымаўленьне гукаў залежыць ад правільнай артыкуляцыі, дзеля чаго настаўнік павінен яшчэ пры навучаньні грамаце глядзець за тым, каб дзеці вымаўлялі чыста кожны гук. Асаблівую ўвагу трэба зварачаць на тых дзяцей, у каторых замячаецца няправільнасьць у вымове.

Часьцей усяго пры чытаньні бываюць няправільнасьці другога характару. Яны вынікаюць часамі ад скорасьці чытаньня; калі вучань тарапіцца або валнуецца, ён робіць болей памылак, як звычайна. Часамі няправільнае чытаньне залежыць ад забываньня вучнямі літар або зьмешваньня іх. Няправільнасьць таксама бывае ў зрокавых уражаньнях: вучань вачамі схватвае літары правільна, а вымаўляе ня тыя, што трэба. Няправільнае чытаньне павінна быць папраўлена, няправільна вымаўленае слова вучань павінен паўтарыць правільна.

Да надворных якасьцяй адносіцца таксама і выразнасьць чытаньня. Выразнае чытаньне—адзін з сродкаў для зразуменьня чытанага і для лёгічнай работы над тэкстам. Выразна прачытаны твор і разумеецца лепш, і мацней адбіваецца ў памяці, робіць большае эстэтычнае ўражаньне. І на выразнасьць чытаньня трэба зварачаць увагу. Настаўнік сам павінен умець чытаць выразна і сачыць за тым, каб дзеці ў часе чытаньня выконвалі элемэнтарныя прыёмы выразнага чытаньня—перапынкі (паўзы), лёгічныя націскі і інтонацыю.

Унутраною якасьцю чытаньня зьяўляецца яго сьвядомасьць. Сьвядомасьць чытаньня складаецца з уменьня борзда схватваць у часе чытаньня і асобныя мысьлі, і самы ход мысьляй, і іх значэньне.

Сьвядомаму чытаньню процістаўляецца мэханічнае чытаньне, калі вучань правільна вымаўляе словы, але ня злучае з імі іх значэньняў, не разумее таго, што чытае. Сьвядомае чытаньне ёсьць навык, набыты вучнямі спосабам многалікавых і доўгіх практыкаваньняў пры дапамозе настаўніка і пад яго кіраўніцтвам. Настаўнік няўхільна павінен імкнуцца да таго, каб чытаньне заўсёды было сьвядомым. Ад лёгкага

і простага чытаньня трэба паступова пераходзіць далей, да болей труднага і складанага. Дзеці павінны прывучацца чытаць ня толькі лёгкі матэрыял, але і больш трудны, больш складаны і пры тым рознастайнага зьместу. У паступовым усвойваньні матэрыялу, каторы даецца ўсё больш і больш трудны, пільна патрэбна дапамога настаўніка. Паміж сродкаў, дапамогаю каторых можна дасягнуць сьвядомага чытаньня дзяцей, адно з відных месцаў займае так званае аб'ясьняльнае чытаньне.

Аб'ясьняльнае чытаньне.

У нашы дні, у дні карэннага перагляду ўсяе школьнае сыстэмы, аб'ясьняльнае чытаньне гучыць як-бы нейкім дысонансам, аддае архаізмам і, як пэўная сыстэма чытаньня, асуджана і адкінута. Выступаць у вабарону аб'ясьняльнага чытаньня—значыць выказаць сябе адсталым пэдагогам, каторы не зразумеў ідэі новай школы і ня хоча або ня можа йсьці ў ровень з векам. Але калі ўспомніць тыя задачы, каторыя ставіць сабе чытаньне, і тое значэньне, якое мае гэтае чытаньне, як адзін з спосабаў набыцьця веды, разьвіцьця мовы, пашырэньня асьветы, то паўстае пытаньне: якім-жа спосабам навучыць чытаць у шырокім значэньні гэтага слова? „Ясна, што калі ўменьне разумець твор, як і ўсякае ўменьне, ёсьць вынік пэўных навыкаў, то, відочна, павінны быць такія дыдактычныя спосабы-прыёмы, каторыя і даюць гэтыя навыкі. Злучнасьць гэтых спосабаў-прыёмаў і складае так званае аб'ясьняльнае чытаньне. Такім парадкам, пад аб'ясьняльным чытаньнем трэба разумець тыя дыдактычныя прыёмы, якія і вядуць да разуменьня таго, што чытаецца“ (Кульман).

На аб'ясьняльнае чытаньне ёсьць розныя погляды. Адны лічылі яго адзіным сродкам навучаньня сьвядомаму чытаньню. Адгэтуль рабілі такі вывад: а) кожны артыкул патрабуе аб'ясьненьня, якога зьместу ён ні быў-бы; б) аб'ясьненьні павінны быць поўнымі, падробнымі. На практыцы гэтае імкненьне растлумачыць кожнае слова вяло да недарэчнасьці, да абсурду. Перабіраньне меры аб'ясьненьня ў зьвязку з крайнасьцямі, да якіх даходзіла гэта чытаньне ў руках малапрактыкаваных настаўнікаў, дыскрэдытавала аб'ясьняльнае чытаньне. „Я бачыў пэдагогаў“, сьведчыць Блонскі, „каторыя з лёгкім сэрцам зьвязвалі ўсё, што хочаш з чым хочаш і як хочаш. Я бачыў пэдагогаў, каторыя забіраліся, гаворачы пра ножку кляснага стала, у Паўднёвую Амэрыку“. Ня страціла свайго значэньня і сатыра Джэмса Сэлі аб аб'ясьняльным чытаньні. Маці зьбіраецца чытаць сваёй малой дочцы. „Толькі я баюся,—кажа яна,—што ты не зразумеш таго, што я буду чытаць табе“. „Зразумею, мама, калі толькі ты ня будзеш аб'ясьняць“.

Другія пэдагогі стаялі за карэнны перагляд аб'ясьняльнага чытаньня. Былі нават зроблены крокі рэформаваць яго, а замест яго ўвесьці так званае „выхавальнае чытаньне“. Пад выхавальным чытаньнем мелася на ўвазе чытаньне (пераважна самым настаўнікам) выбраных цэльных бэлетрыстычных твораў, напісаных спэцыяльна для дзяцей. Поруч з чытаньнем павінна вясьціся размова аб прачытаным. Чы-

таньне вершаваных твораў амаль зусім адкідалася. Замест навукова-популярных артыкулаў уводзіліся прадметныя лекцыі і популярна-навуковыя гутаркі. Але „выхавальнае чытаньне“ ў гэтым сэнсе ня выключае чытаньня аб'ясьняльнага ўжо па самым характары пабудаваньня сваіх прынцыпаў. Ня можна-ж думаць, што дзеці і самі навучацца чытаць, слухаючы толькі ўзорнае чытаньне самаго настаўніка. Абаронцы выхавальнага чытаньня не даюць вучням магчымасьці шырокага практыкаваньня ў чытаньні самых вучняў,—а бяз гэтага ня можа выпрацавацца самая тэхніка чытаньня,—адводзяць ім не актыўную, а пасыўную ролю. Гэта ўнутраная супярэчнасьць—навучыць вучняў чытаньню без належнага практыкаваньня ў чытаньні—абясцэньвае ў значнай меры спосаб выхавальнага чытаньня і ня можа выключыць чытаньня аб'ясьняльнага.

На пытаньне, калі павінна вясьціся ў школе аб'ясьняльнае чытаньне, давалі таксама розныя адказы. Адны лічылі патрэбным карыстацца гэтым спосабам пры чытаньні кожных артыкулаў, другія абмяжоўваліся толькі першымі ступенямі навучаньня. Трэція стаялі за тое, каб аб'ясьняльнае чытаньне ўжываць толькі ў некаторых выпадках, больш трудных, як, напр., пры чытаньні популярна-навуковага матэрыялу. Каб даць больш-менш правільную ацэнку ўсім гэты поглядам, трэба высьніць, у якіх адносінах да агульных задач чытаньня стаіць аб'ясьняльнае чытаньне.

Галоўная задача навучаньня чытаньню заключаецца ў тым, каб разьвіць у дзецях навыкі сьвядомага самастойнага чытаньня. Аб'ясьняльнае чытаньне само па сабе не прывучае дзяцей да самастойнага чытаньня; яно толькі дае вучням магчымасьць набыць адзін з навыкаў чытаньня, навык чытаць сьвядома. Дзеля гэтага аб'ясьняльнаму чытаньню ня можна аддаваць выключную перавагу ў школе. Аб'ясьняльнае чытаньне павінна памагаць вучням разьбірацца ў тым, што яны чытаюць, зразумець, але яно ня можа і не павінна выключаць чытаньня і ў другіх яго формах. На першых часох навучаньня аб'ясьняльнае чытаньне, вядома, грае відную ролю: покі вучні не навучацца чытаць талкова, яны патрабуюць дапамогі і кіраўніцтва настаўніка, але чым далей, тым больш павінна скарачацца ў сваім ужываньні.

Чым-жа павінен кіравацца настаўнік, разьвязваючы пытаньне, у якіх выпадках ужываць аб'ясьняльнае чытаньне, а ў якіх ня ўжываць? Перш за ўсё і больш усяго матэрыялам і зьместам артыкулу. Дзелавыя стацьці патрабуюць больш уважнага разгляду. Зьмест дзелавых, галоўным чынам, популярна-навуковых стацей павінен ня толькі зразумецца, а і зрабіцца сталым здабыткам вучня. Тут не павінна быць нічога недагаворанага, кожная мысьль павінна быць яснай розуму дзіцяці. Чытаньне дзелавых стацей, апрача веды, дае вучню магчымасьць набываць новыя словы, каторыя маюць строга вызначанае значэньне і вартасьць. Гэтыя словы і другія тэхнічныя назвы і выразы ён павінен усвоіць і зразумець. Вучань павінен улавіць і сувязь мысьляй, іх парадак і ўзаемныя адносіны. У адносінах да дзелавых стацей аб'ясь-

ненье ня толькі ня лішне—яно патрэбна, абы толькі яно ня выходзіла за межы чытанага.

У іншым стане знаходзіцца чытаньне мастацкіх твораў—апавяданьняў, баек, вершаў. Чытаньне мастацкіх твораў вартоўна ня тымі крупінкамі веды, што можа набыць ад іх вучань, а тымі асабістымі пераҗываньнямі, каторыя выклікаюцца пры чытаньні гэтых твораў, тымі вобразамі, каторыя падымаюць, узвышаюць і крышталююць дух дзіцяці. Яны і важны, як элемэнты выхаваньня ў шырокім сэнсе слова. Работа ўяўленьня і пачуцьця тут болей важна, чым работа мысьлі і памяці. Ці можна пры чытаньні такіх твораў карыстацца спосабамі аналізу, каторыя маюць месца пры чытаньні матэрыялу дзелавога характару? Разумеецца, ня можна. Падробнае выпытваньне зьместу твору, дэтальны аналіз яго пляну, падрабязговыя аб'ясьненьні, у поўнай меры адпаведныя для артыкулаў дзелавых, зусім трацяць свой сэнс тады, калі яны прыкладаюцца да мастацкіх твораў. Увага вучняў адцягваецца ад цэлага малюнку да драбніц, малазначных прыватнасьцяй, самае пачуцьцё расьсейваецца, і твор губляе сваё прыгоства і чароўнасьць. Для мастацкіх твораў аб'ясьняльнае чытаньне ў яго звычайнай форме аказваецца лішнім, неадпаведным і патрабуе зьмены гэтых спосабаў і дапаўненьня другімі відамі чытаньня.

Такім чынам, аб'ясьняльнае чытаньне мае не ўсеабнімнае і выключнае значэньне ў справе навучаньня чытаньню, а выпаўняе адносна абмежаваную ролю. Паступова аслабленьне прыёмаў аб'ясьняльнага чытаньня—вось да чаго павінен імкнуцца настаўнік пры навучаньні чытаньню.

Выбар матэрыялу для чытаньня.

Посьпех заняцьцяў па навучаньні чытаньня залежыць ня толькі ад спосабаў чытаньня, але й ад самога матэрыялу. Ня ўсякі матэрыял годзен для чытаньня ў школе, у прыватнасьці да чытаньня аб'ясьняльнага. Наогул трэба прыняць за правіла: для аб'ясьняльнага чытаньня трэба браць матэрыял больш складаны, больш багаты па зьместу; лёгкі ж матэрыял даваць для самастойнага чытаньня. Няхай дзеці разьбіраюцца ў ім самі: пастаяннае кіраўніцтва і дапамога настаўніка будзе вясьці дзяцей да пасыўнасьці.

Апрача гэтых, чыста формальных запатрабаваньняў, выбраны для чытаньня матэрыял павінен вызначацца і другімі асаблівасьцямі, пэдагогічнага значэньня. Чытаць—значыць разумець чытанае, а разумець—значыць прасякацца тым, што чытаецца: мысьлямі, вобразамі, ідэямі. Дзеля гэтага для задач выхаваньня ня ўсё роўна і зьмест матэрыялу і ступень яго пэдагогічнай вартасьці. Пры ацэнцы зьместу намечаных да чытаньня твораў трэба кіравацца наступным.

1. Твор павінен быць цікавым для дзяцей, каб выклікаць у іх ахвоту да чытаньня.

2. Калі артыкул навуковага характару, ён павінен даваць пэўныя і верныя веды.

3. Калі артыкул мастацка-палітычны, то ён павінен закрануць у дзяцей лепшыя струны іх, разьвіваць успагаднасьць, гатоўнасьць стаяць за грамадзянскія ідэалы. Ён павінен выхоўваць спачуваньне, моральную чуласьць.

4. Выбраны матэрыял для чытаньня не павінен даваць дзецям гатовага вываду. Няхай той ці іншы вывад дзеці зробяць самі. Такія самастойна прадуманыя вывады вартоўней у выхавальным сэнсе, чым вывады даныя ў гатовай форме.

Да гэтых агульных трэбаваньняў, абмяжоўваючых матэрыял для чытаньня ў кнігах і хрэстоматыях, некаторыя пэдагогі дадаюць рад другіх трэбаваньняў, яшчэ больш звужваючых зьмест кляснага чытаньня. Староньнікі „выхавальнага чытаньня", адмоўна адносячыся да большай часткі матэрыялу для чытаньня, раяць выбіраць такі матэрыял для чытаньня:

1. Творы для чытаньня павінны быць цэльнымі.

2. Гэтыя творы павінны быць напісаны спэцыяльна для дзяцей, бо клясычныя творы для чытаньня ня ў школе не падходзяць, яны павінны быць заменены дзіцячай белетрыстыкай.

3. Байкі і наогул вершаваная літаратура выключаецца, як матэрыял для чытаньня.

4. Популярна-навуковыя артыкулы таксама выключаюцца і замяняюцца размовамі, досьледамі, прадметна-нагляднымі лекцыямі.

Ня можна ня прызнаць разумнымі некаторыя з гэтых трэбаваньняў. Такім трэбаваньнем зьяўляецца вымаганьне, каб для чытаньня браліся цэлыя творы, а не адрыўкі. Зразумела, што цэлы твор астаўляе ў душы дзяцей больш глыбокі сьлед. Для запамінаньня цэльнасьці твору таксама мае значэньне: цэлы матэрыял, хоць-бы і вельмі складаны, заўсёды запамінаецца, як нешта адно. Дзеля гэтага запамінаньне цэлага твору даецца лягчэй, чым асобнае запамінаньне яго частак. Драбленьне вершу асабліва непажадана. Вывучваньне разарваных часьцінак у 4-6 радкоў тых ці іншых вершаў ня можна прызнаць карысным. Ня робячы на дзяцей таго ўражаньня, якога можна было-б чакаць, такія адрыўкі могуць адбіць ахвоту да вершаў. З гэтага выходзіць, што трэба аддаваць перавагу цэлым творам; асабліва вершы павінны чытацца і вывучацца не адрыўкамі і кусочкамі, а цалком.

Таксама трэба прызнаць і другое трэбаваньне староньнікаў „выхавальнага чытаньня"—удзяляць пераважную ўвагу дзіцячай літаратуры.

Стоячы на сваім грунце, староньнікі „выхавальнага чытаньня" кажуць, што клясычнай літаратуры не павінна быць месца ў пачатковай школе. З гэтым, разумеецца, згадзіцца нельга: асаблівасьць клясычнай літаратуры ў тым і заключаецца, што яна даступна кожнаму ўзросту, хоць кожны ўзрост чэрпае з яе свой зьмест і знаходзіць у ёй водгукі на свае запатрабаваньні. Вялікія пісьменьнікі чытаюцца не аднойчы, і кожнае новае чытаньне адчыняе ў знаёмых нам пісьменьніках

усё і новыя мысьлі, настроі, пачуцьці, ідэі. Глыбіня зьместу вялікіх твораў адкрываецца паступова ўдумнаму чытачу і трэба як найраней прышчапляць дзецям любасьць да гэтых пісьменьнікаў. А гэтая любасьць дасягаецца толькі чытаньнем.

Родныя пісьменьнікі ня могуць вывучацца ў пачатковай школе ў поўнай меры, але яны павінны займаць у ёй такое месца, якога яны заслужваюць. Такім чынам, ня можна абмяжоўваць матэрыял для чытаньня аднэй дзіцячай літаратурай. Трэба ўжо ў школах закідаць у дзяцінае сэрца імёны родных пісьменьнікаў у сувязі з чытаньнем іх твораў.

Абмежаваньне ўсяго кругу чытаньня толькі аднэю бэлетрыстыкаю складае крайнасьць і ў другіх адносінах: чытаньне абмяжоўваецца толькі аднэю прозаю, а ўвесь вершаваны матэрыял зусім выключаецца. Вершаваны матэрыял заўсёды прызнаваўся карысным для мастацкага выхаваньня дзяцей. Апрача свайго зьместу, ён вартовен сваёю формаю і тэю музыкальнасьцю, якою вызначаецца вершаваная мова. Творы, напісаныя вершам, лёгка запамінаюцца. Вершы маюць значэньне і ў сэнсе мастацкага выхаваньня дзяцей.

Асноўныя заняцьці на лекцыі аб'ясьняльнага чытаньня.

З тае прычыны, што лекцыя аб'ясьняльнага чытаньня ёсьць лекцыя чытаньня, то ў чытаньні галоўны ўдзел павінны прымаць вучні, а дзеля гэтага і ня можна лічыць прапанованы некаторымі пэдагогамі спосаб—чытаць, галоўным чынам, самому настаўніку за нормальны спосаб.

Ня можна ўхіліць самых дзяцей ад чытаньня, бо іначай яны ня могуць навучыцца чытаць. Толькі шляхам уласнай затраты сілы і многаразавых паўтараньняў навучаюцца яны чытаць. У чытаньні павінна прымаць удзел уся кляса. Чытаюць па чарзе адзін вучань за другім. Тады, калі адзін вучань чытае громка, другія сачаць за яго чытаньнем па сваіх кнігах. Настаўнік павінен наглядаць за тым, каб у час чытаньня дзеці не сядзелі бяз дзела, а слухалі-б чытаньне, сочачы па сваіх кніжках. Можна пазваляць і вучням чытаць, але ціхенька, каб ня было шуму. Калі вучань пры чытаньні робіць памылку, настаўнік спыняе яго, каб вучань паправіў сваю памылку. Ня трэба самому настаўніку ні паўтараць няправільна прачытанага слова, ні папраўляць памылкі—даволі ўказаць, дзе зроблена памылка.

Парадак чытаньня, чытаньне ўсяе стацьці цалком, ці па частках, вызначаецца самаю формаю чытаньня. Лепш самому настаўніку прачытаць спачатку. Асабліва гэта трэба зазначыць пра вершы. Папершае, выразнае чытаньне самога настаўніка (а яно павінна быць такім) дае вучням некалькі мінут эстэтычнай асалоды. Падругое, яно будзе служыць вучням узорам для іх чытаньня, асабліва для іх вымаўленьня ў тым выпадку, калі верш будзе вывучвацца напамяць. Патрэцяе, выразнае чытаньне дапамагае лепшаму зразуменьню дзецьмі самога твору, бо выразнае чытаньне многае выясьняе ў творы і робіць не-

патрэбнымі тыя ці іншыя аб'ясьненьні. Прымаючы гэта пад увагу, настаўнік і павінен наўперад чытаць дзецям. Нашчот таго, калі ўжываць такое чытаньне, перад лекцыяй ці пасьля, лепей можа разьвязаць сам настаўнік.

Пытаньні і навядзеньне.

Па прачытаньні артыкулу ў цэлым або ў якой-небудзь яго часткі настаўніку перш за ўсё трэба ведаць, што зразумелі дзеці з таго, што прачыталі. Гэтага ён можа дасягнуць праз выпытваньне. Даючы рад паступовых пытаньняў то па зьмесьце прачытанага, то па асобных выразах прачытанае часткі, настаўнік па адказах вучняў будзе ведаць, што і як яны зразумелі. Гэтыя пытаньні тады толькі дасягнуць свае мэты, калі яны будуць ставіцца ўмела, дакладна і правільна. Такія пытаньні набываюцца шляхам сур'ёзнага абдумваньня, практыкаю і контролем настаўніка над сабою самым і над сваімі пытаньнямі. Вось чаму і трэба зьвярнуць увагу на свае пытаньні і вызначыць тыя ўмовы, пры каторых яны і могуць мець сваю вартасьць і сэнс.

1. Пытаньні павінны быць дакладныя, ясныя, простыя.

2. Пытаньні павінны быць паступовымі, каб адно выходзіла з другога.

3. Пытаньні трэба ставіць так, каб настаўнік напэўна мог чакаць ад вучня, пасьля падуманьня, правільнага адказу.

4. Ня трэба ставіць такіх пытаньняў, каторыя маюць характар падказу, напр.: А праўда—воўк злавіў ягнятка?

5. Непажаданы такія пытаньні, на каторыя адказ даецца ў форме проста пацьвярджэньня—але, так.

6. Ня трэба ставіць пытаньняў, скупых па зьмесьце: як-жа, значыць? Што? Яшчэ што можна сказаць?

7. На адзін адказ ня трэба ставіць некалькі пытаньняў.

8. Ня трэба закідаць вучняў пытаньнямі.

9. Ня трэба ставіць такіх пытаньняў, каторыя вымагаюць адказу ў форме лёгічнага вызначэньня. Падобныя пытаньні можна дапускаць тады, калі вучні ведаюць тое родавае паняцьце, да каторага адносіцца паняцьце відавое. (Воўк—зьвер, акунь—рыба і г. д.).

Але калі настаўнік павінен быць уважным да сваіх пытаньняў, то ня меней уважным ён павінен быць да адказу вучняў. Адказы вучняў павінны адпавядаць пытаньням і быць багатымі па зьмесьце і правільнымі па форме. На дробныя адзіночныя пытаньні адказы могуць быць няпоўнымі, але там, дзе трэба правясьці цэлы рад пытаньняў, каб вывесьці агульнае заключэньне, адказы павінны быць дакладныя і поўныя.

Ад пытаньняў трэба адрозьніваць навядзеньне. Яно мае месца тады, калі вучню трудна даць адказ. Навядзеньне можа мець розныя формы: паказваньне прадмету, паўтарэньне чаго-небудзь гаворанага або выпрацаванага на лекцыі, прыпамінаньні. Яно выказваецца і ў форме пытаньня, якое называецца наводным або дапаможным.

Аб'ясьненьне незразумелых слоў або выразаў.

Праз выпытваньне і навядзеньне настаўнік вызначае сабе, што дзеці зразумелі, а што патрабуе аб'ясьненьня. Калі аказваецца патрэбным, настаўнік дае адпаведнае аб'ясьненьне. Яно і складае асаблівасьць лекцый аб'ясьняльнага чытаньня. Усякае аб'ясьненьне павінна быць кароткім, нямногаслоўным. Яно не павінна засланяць сабою чытаньня. Аб'ясьненьне можа адносіцца і да паасобных слоў і да цэлых выразаў. Пры аб'ясьненьні слоў настаўнік павінен аб'ясьніць толькі тыя словы, каторыя дзецям сапраўды незразумелы і без каторых ня можа быць зразумела і сама мысьль.

Аб'ясьніць іх належыць пастольку, паскольку гэта трэба для зразуменьня тэй ці іншай мысьлі. Настаўнік таксама павінен мець на ўвазе пры аб'ясьненьні, якія прычыны выклікаюць у дзецях неразуменьне таго ці другога слова. Прычыны могуць быць розныя.

1. Незнаёмства дзяцей з прадметам: дупло, жарало.

2. Дзіця не разумее слова з прычыны няпоўнага знаёмства з прадметам: поўнач, поўдзень.

3. Дзіця можа не разумець слова з тае прычыны, што прадмет, азначаны ім, яно ведае пад другою назваю: перст, палец.

4. Дзіця разумее слова, але не разумее адценьня яго—хата, хацішча.

5. Часамі дзіця можа блытаць амонімы, словы, аднакія па гукавым складзе, але розныя па значэньні—каса (прылада), каса (промень сонца).

6. Трудны для разуменьня дзяцей словы, ужытыя ў пераносным сэнсе: прачнуліся нівы і хаты. Золата падае з неба.

7. Яшчэ больш трудны непрадметныя разуменьні.

Спосабы аб'ясьненьня незразумелых дзецям слоў мяняюцца ў залежнасьці ад прычыны неразуменьня таго ці іншага слова. Калі дзеці незнаёмы з прадметам, то трэба паказаць ім самы прадмет. Калі-ж гэтага зрабіць нямožна, то трэба паказаць якое-небудзь навочнае дапамажэньне (модэль, рысунак, схэму). Калі і гэтага зрабіць нельга, то можна карыстацца спосабам параўнаньня з вядомым дзецям прадметам. У другіх выпадках досыць замяніць адно слова другім, болей знаёмым дзецям—кпіў:—насьмяхаўся, да мяне так не пад'ехалі-б—мяне так не ашукалі-б. Такім-жа чынам аб'ясьняюцца так званыя ідэотызмы мовы: зарубіць на носе, з скуры лезуць. Складаныя словы—раскладаць на часткі. Словы, ужытыя ў пераносным значэньні, трэба аб'ясьняць цэлымі выразамі: мігнулася стужка агнявая—бліснула маланка. Кожныя фігурныя выразы, з каторымі дзеці сустрачаюцца першы раз, павінны аб'ясьняцца. У гэтым выпадку мэта аб'ясьненьня можа быць дваякая: або аб'ясьненьне памагае праясьненьню ў розуме дзіцяці таго ці іншага прадстаўленьня, вобразу, малюнку, або яно дапамагае ажыўленьню таго ці іншага пачуцьця, зьвязанага з пэўнымі словамі. Напрыклад:

Неспакойна зашумела
Жыта маладое...
Каласочкі па саломках
Галавой качаюць,
Кроплі роскі на іх лісьцю
літым срэбрам зьзяюць.

(Хрэст. „Родны край“, стар. 60, „Жыта“).

Вышлі роднай вёскі дзеці
Паміраць на белым сьвеце,
Расьсяваць па сьвеце косьці.

(„Родны край“. „Песьня вайны“).

Прыклады другога парадку.

Прыбіты вадою на срэбраны гак,
Ляжыць невядомы бядак,
Ваяка-салдацік, ад дому ўдалі...
Эх, ты небарака! то, знаць, па табе
Ўсё вецер смуткуе ў вярбе,
І рэчка у хвалях—жалобе бяжыць,
І неба праз сьлёзы глядзіць.

Пры аб'ясьненьні можна паставіць такія пытаньні: як тут названы той ці іншы прадмет і чаму так названы? Чаму таму ці іншаму прадмету даюцца тыя ці іншыя адзнакі? Так у прыведзеных прыкладах: „Неспакойна зашумела жыта маладое“ трэба зьвярнуць увагу дзяцей на словы „неспакойна“, „маладое“.

Настаўнік. Што значыць—жыта зашумела *неспакойна?*—Гэта значыць, што жыта шумела ня так, як шуміць яно звычайна пры добрай пагодзе. Неспакойна, іначай—трывожна, як-бы чагось баючыся. Можна зьвярнуць увагу дзяцей, што слова „неспакойна“ ўжыта ў тым сэнсе, што ў шуме жыта адчуваўся асаблівы шум, што бывае перад навальніцаю (па сувязі з далейшым зьместам вершу), і чалавек сваё пачуцьцё пераносіць на шум жыта. „Каласочкі на саломках галавой качаюць“—спосаб параўнаньня і падабенства. „Кроплі роскі на іх лісьцю літым срэбрам зьзяюць“—кроплі расы блішчаць, як жывое срэбра. „Вышлі роднай вёскі дзеці паміраць на белым сьвеце“. Можна паставіць пытаньне так: Аб якіх дзецях вёскі гаворыцца?—Аб мужчынах-сялянах, каторыя жывуць у вёсках.—Куды-яны пашлі?—Яны пашлі на вайну.—А як трэба разумець: „расьсяваць па сьвеце косьці?“—Гэта значыць—уміраць на вайне, уміраць у розных краінах, дзе адбываецца вайна. „Прыбіты вадою на срэбраны гак“. Што называецца „гакам“?—Гак—пяшчаны насып на плоскім беразе рэчкі.—Чаму гак названы „срэбраным“?—Пясок на гаку быў сьветлы, падобны да срэбра.

Даючы падробныя аб'ясьненьні тым ці іншым выразам, настаўнік павінен зварачаць большую ўвагу на тыя выразы, мясьціны, каторыя ярчэй вызначаюць галоўную думку і памагаюць зразуменьню ўсяго твору.

Словы, ужытыя ў пераносным сэнсе, трэба аб'ясьняць цэлымі сказамі:

Выясьненьне сувязі паміж мысьлямі.

Вучню не заўсёды можа быць ясным, у якіх адносінах бываюць паміж сабою мысьлі—паступовасьці або аднагчаснасьці, прычыны да выніку, або наадварот. Для поўнага і яснага ўсвойваньня чытанага яшчэ мала зразумець асобныя словы і кожную думку—трэба, каб вучні разумелі і самыя адносіны паміж мысьлямі. У такіх выпадках настаўнік выясьняе, ставячы пытаньні, гэтыя адносіны. Разгледзім найболей частыя выпадкі адносін паміж мысьлямі.

Часамі рад сказаў уяўляе сабою апісаньне або якога-небудзь прадмету, або якой-небудзь зьявы. Для прыкладу возьмем верш М. Багдановіча.

Блішчыць у небе зор пасеў,
У полі рунь і ў небе рунь.
Над рэчкай узьляцеў
Між імі марай белы лунь;
Кажан пранёсься на крылох,
Стракочуць конікі ў траве,
Снуюцца мышы па палёх,
Здаецца, ўсё вакол жыве.

Пры чытаньні гэтага вершу трэба зьвярнуць увагу на аднагчаснасьць выяўленьня зьяў.

Часамі злучэньне некалькіх сказаў перадаюць паступова тыя ці іншыя праявы.

А хмары ўсталі нечакана,
Хоць, праўда, парыла ўжо зрана.
Беларужовыя іх шаты
Вісяць, маўклівы і зацяты,
А кучаравыя клубішчы,
Як на ўсясьветным пажарышчы,
Растуць, расквечваюць на сонцы
Свае клубочкі-валаконцы,
І ткуць там срэбраны масток,
Дзе гром застукаў як чаўнок.
Пад шум, пад грукат навальніцы,
Як-бы па знаку чараўніцы,
Ўстаюць-растуць на лузе копкі...

(„Новая Зямля"—летнім часам).

Болей важнымі зьяўляюцца тыя выпадкі, калі мысьлі знаходзяцца ў адносінах прычыны і выніку. Напрыклад, у апавяданьні „Першы заработак" малы хлопчык—Алесь уцякае са службы да дому—ёсьць вынік яго маленства, з аднаго боку, і жыцьця сярод чужых людзей, туга па дому—з другога.

Складаньне пляну.

Работу над складаньнем пляну трэба лічыць вельмі карысным заняцьцем. Перш за ўсё плян дапамагае лепшаму выясьненьню адносін як паміж мысьлямі, так і паміж часткамі прачытанага твору. Плян

памагае правільнаму зьместу прачытанага пры пераказе. Выстаўляючы наперад важнейшыя рысы прачытанага твору, пляи палягчае наогул усвойваньне яго і ў цэлым, і ў частках, бо самы працэс складаньня пляну ёсьць працэс абагульненьня, і ў гэтым сэнсе складаньне пляну мае значэньне ў разьвіцьці лёгічнага мысьленьня.

Работа над складаньнем пляну можа быць дваякая: падзел твору на часткі і абагульненьне зьместу ўсіх частак у стане сказаў, пытаньняў або лёгічнага вызначэньня зьместу.

На першых часох чытаньня настаўнік сам падзяляе твор на часткі, а вучні толькі робяць агульнае вызначэньне зьместу частак. Паступова і самі вучні ўцягваюцца ў работу падзелу на часткі. Настаўнік, напр., адзначае, што даны твор можна падзяліць настолькі і столькі частак, а вучні вызначаюць зьмест, граніцы гэтых частак. Або настаўнік кажа, што ў даным творы гаворыцца аб тым-та і аб тым-та, а вучні па гэтых вывадах вызначаюць колькасьць частак і іх межы.

Каб выпрацаваць у дзецях навык да такога раскладу твораў, вельмі карысна форма пытаньня ад агульнага да прыватнага (глядзі гэтую форму чытаньня). Калі дзеці напрактыкуюцца ў падзеле на часткі з дапамогаю настаўніка, то гэтая работа даецца ім на новым матэрыяле на лекцыях самастойнага чытаньня.

Абагульненьне зьместу кожнай прачытанай часткі можа быць зроблена траяка: у форме сказаў, у форме пытаньняў і ў форме лёгічнага вызначэньня. Напрыклад, зьмест байкі М. Бурачка „Воўк і авечка“ можа быць пярэданы так.

Сказамі.

1. Воўк пераадзяецца ў аўчыну і прыходзіць да авечкі.

2. Воўк расказвае авечцы аб жыцьці ягняткі і аб яго новым выглядзе.

3. Авечка разгадвае хітрасьць ваўка.

Пытаньнямі.

1. Як пераадзеўся воўк і да каго ён прышоў?

2. Як апавядаў воўк авечцы аб жыцьці ягняткі?

3. Які адказ дала авечка воўку?

Лёгічным абагульненьнем.

1. Прыход ваўка да авечкі.

2. Хітрасьць ваўка.

3. Дагадлівасьць авечкі.

Разглядаючы гэтыя формы плянаў, лёгка бачыць, што перадача зьместу сказамі ёсьць больш простая, больш конкрэтная форма абагульненьня, і самая трудная—трэцяя, як адцягненая. Адгэтуль і ясна тая паступовасьць, у каторай павінна вясьціся складаньне пляну. Пры складаньні пляну трэба зварачаць увагу, каб у сказы ўваходзілі ўсе болей важныя рысы і мысьлі данай часткі і каб пры гэтым сказ ня быў многаслоўным і няясным. Сказы павінны мець пэўны зьмест і, па меры магчымасьці, быць кароткімі.

Пры складаньні пляну ў форме лёгічнага абагульненьня труднасьць для вучняў выходзіць з таго, што ў дзяцей не стае адцягненых слоў для выражэньня мысьлі. Тут патрэбна дапамога самога настаўніка і ён павінен уводзіць у мову дзяцей новыя словы, замяняючы імі тыя ці іншыя словы дзяцей.

Разгледзім самы парадак складаньня пляну. Можна карыстацца двома спосабамі: складаць плян у часе чытаньня і складаць яго пасьля чытаньня. Першы спосаб вельмі выгадна можа быць злучаны з чытаньнем па частках. Па сканчэньні работы над кожнаю часткаю і заключальным чытаньнем гэтае часткі прапануецца дзецям зрабіць абагульненьне прачытанага ў тэй ці іншай форме. Выведзеная форма абагульненьня запісваецца на дошцы. З раду такіх запісаў пастунова складаецца плян усяго расказу. Такі парадак складаньня пляну на першых часох трэба прызнаць найлепшым. Крок за крокам, замацоўваючы работу дзяцей, плян служыць тэю вяхою, каторая адзначае пройдзены шлях. Па гэтых вехах дзеці зноў могуць аднавіць работу. Апрача таго, плян ёсьць сапраўды абагульненьнем распрацованага матэрыялу, сынтэз таго, над чым вялі работу і думалі дзеці. Разам з такім абагульненьнем вучні незаметна ўясьняюць сабе сутнасьць пляну і яго значэньне.

Другі парадак—складаньне пляну пасьля чытаньня, наадварот, вельмі добра стасуецца з чытаньнем ад агульнага да прыватнага (гл. гэтую форму чытаньня). Пры такой форме чытаньня складаньне пляну зьвязваецца ўжо з падзелам прачытанага твору на часткі і мае месца перад раскладам кожнае часткі паасобку. На першых часох чытаньня звычайна не праводзіцца розьніцы паміж галоўнымі і другараднымі часткамі. Толькі не раней 3-га году навучаньня можна ўводзіць у практыку падзел твору ня толькі на галоўныя часткі, але й другарадныя. Да гэтага адрозьніваньня лепш ісьці спосабам абагульненьня.

Скажам, чытаецца „Разводзьдзе“ Я. Купалы („Наша Крыніца“ ч. III і IV). Верш можна падзяліць на такія часткі:

1. Моц і крэпасьць зімовых акоў.
2. Сіла веснавога сонца.
3. Малюнак руху пабітых сонцам зімовых акоў.
4. Нястрыманая сіла разводзьдзя.
5. Зварот аўтара да разводзьдзя і яго пажаданьні.

Гэтыя пяць роўназначных частак можна ўмеркаваць у дзьве галоўныя часткі. Тады схэма гэтага пляну будзе мець такі выгляд:

I. Малюнак руху пабітых сонцам крыг.
    A. Моц і крэпасьць зімовых сковаў.
    Б. Сіла веснавога сонца.
    В. Нястрыманая сіла разводзьдзя.
II. Зварот аўтара да разводзьдзя і яго пажаданьні.

Плян з дошкі сьпісваецца вучнямі ў сшыткі.

Калі трэба аднавіць у памяці што-небудзь з таго, што ўжо пройдзена, то запісаў у сшытку для гэтае мэты даволі.

Пераказ прачытанага.

Аб'ясьненьне пры чытаньні маюць мэтаю дапамагчы лепшаму ўспрыняцьцю таго, што чытаецца. Але за ўспрыняцьцем новага ў працэсе навучаньня йдзе другі момант—усваеньне новага. Зьмест прачытанага павінен быць і сталым набыткам вучня. Гэтай мэце пры чытаньні і служыць пераказ прачытанага. Практыкаваньне дзяцей у вуснай перадачы зьместу прачытанага твору мае важнае значэньне ў многіх адносінах. Вусная перадача прачытанага памагае лепшаму ўсвоеньню зьместу твору, яна памагае вучню выпрацаваць уменьне складна гаварыць, г. ё. навыку вуснай мовы. Яна зьяўляецца вельмі добрай падгатоўкаю да рознастайных пісьменных практыкаваньняў у сувязі з чытаньнем. Настаўніку яна дае магчымасьць упэўніцца, у якой меры зразумелі і ўсвоілі дзеці прачытаны матэрыял. З прычыны такога важнага значэньня вуснага пераказу ён павінен лічыцца важным практыкаваньнем на лекцыях аб'ясьняльнага чытаньня.

Разглядаючы пераказ перш за ўсё, як спосаб усвоеньня прачытанага твору, трэба ў гэтым усвоеньні адрозьніваць два бакі: усвоеньне зьместу прачытанага (ідэй, вобразаў, самое завязкі) і ўсвоеньне формы прачытанага (самое мовы, слоў, выразаў, каторыя ўжываюцца ў творы, парадку выяўленьня дзейнасьці). У залежнасьці ад таго, які бок ставіцца на першы плян, і самы пераказ можа мець розныя віды. Разгледзім спачатку пераказ, як спосаб усвоеньня зьместу прачытанага твору.

Першая і самая простая форма ўсвоеньня зьместу прачытанага, гэта—запомненьне прачытанага з усімі драбніцамі і ў тым парадку, у каторым ён быў успрыняты. Гэтай мэце служыць падробны пераказ твору. Задача такога пераказу заключаецца ў тым, каб як можна паўней перадаць прачытанае. Такі пераказ ёсьць справа выключна памяці.

Другая форма пераказу—гэта так званы выцяг. Вучню даецца пераказаць толькі частку матэрыялу адносна або якой асобы, або якому выніку.

Пераказ-выцяг ёсьць таксама дзейнасьць аднаўленьня ў памяці, але такі пераказ мае на ўвазе ўменьне вучня распарадзіцца тым матэрыялам, каторы ён успрыняў памяцьцю. З другога боку, такі пераказ дапамагае больш скораму выпрацаваньню ўменьня не расплывацца ў драбніцах, а звярачаць увагу на самае галоўнае. Пераказ-выцяг незаметна можа пераходзіць у другую ступень пераказу, калі ён злучаецца з абагульненьнем. Выбіраючы з твору яго больш важны зьмест, вучань ня проста прыпамінае, але і робіць сур'ёзную лёгічную работу абагульненьня. Такі пераказ ёсьць кароткі пераказ. Пад кароткім пераказам разумеецца ня проста пераказ якой-небудзь часткі або некалькіх частак прачытанага, але заўсёды павінен быць абагульненым пераказам, і толькі такі пераказ мае вартасьць у лёгічных і агульна выхавальных адносінах. І ў гэтым сэнсе кароткі пераказ павінен быць пастаўлены вышэй падробнага пераказу. Кароткі пераказ лепш дапама-

гае ўсвоеньню прачытанага матэрыялу, чым падробны пераказ. Для людзкой памяці трудна назаўсёды захаваць успрынятае, калі яно застаецца сырым матэрыялам, г. ё. калі ён ня будзе падлягаць ніякай далейшай распрацоўцы ў нашых мысьлях. Пры выпрацаваньні ўменьня кароткага пераказу дзіця прывучаецца запамінаць найболей важнае, і, такім чынам, яго памяць ня будзе забівацца непатрэбнымі драбніцамі. Урэшце самы процэс абагульненьня пры пераказе важна у тых адносінах, што многа спрыяе лепшаму ўясьненьню адносін паміж асобнымі мысьлямі і часткамі твору. Кароткі пераказ павінен вызначацца двома якасьцямі: сьцісласьцю і зьмяшчальнасьцю. Пры такіх пераказах не павінна быць лішніх малазначных слоў і выразаў.

Навык сьціслага пераказу даецца дзецям ня лёгка. Дзеля гэтага на першых часох выпрацаваны тэкст сьціслага пераказу карысна запісаць на дошцы, а вучням—у сваіх сшытках.

Пры пераказах вучань усвойвае ня толькі зьмест, але і форму твору, яго плян і стыль. Адгэтуль можа быць некалькі відаў пераказу ў залежнасьці ад таго, што маецца на ўвазе—плян ці стыль прачытанага твору.

Звычайна пераказ вядзецца па пляне, выпрацаваным у клясе. Плян пераказу можна мяняць, каб прывучыць дзяцей да больш вольнага карыстаньня ўсвоеным матэрыялам. Пры выцягу асабліва лёгка мяняць гатовы плян на новы. Таксама карысна пры пераказах пашыраць ужо гатовы плян новымі часткамі. Гэты спосаб вымагае болей удумнай работы.

У адносінах да стылю пераказ можа быць дваякага роду: пераказ тэкстуальна і пераказ сваімі словамі. Адны стаяць за тое, каб пераказ быў блізкі да тэксту. Другія даводзяць, што лепей пераказваць сваімі словамі. Але ня можна вымагаць, каб вучань пераказваў толькі сваімі словамі, бо запас слоў у яго невялікі, і калі вучань ня будзе ўжываць у сваёй размове кніжных слоў і зваротаў, ён не пашырыць і не разаўе свае вуснае мовы. З другога боку, пастаяннае трэбаваньне кніжных выразаў і зваротаў, каторыя часта не ўласьцівы духу і складу народнае мовы, ёсьць як-бы гвалтоўнае ўмяшаньне ў сапраўдны рост дзіцячага стылю. Дзеля гэтага самы найлепшы шлях—гэта шлях сярэдзіны: ня трэба прымушаць дзяцей пераказваць толькі сваімі словамі, няхай яны перадаюць тое, што яны зразумелі, і меры, па магчымасьці, дакладней, і калі акажацца, што дзеля гэтага прыходзіцца карыстацца чужым новым словам, няхай вучні ўжываюць яго, незалежна ад тэй крыніцы, адкуль яны яго запазычылі.

Самая форма пераказу таксама можа мяняцца: твор, зложаны ад асобы аўтара, можа пераказвацца ад 3-е асобы і наадварот. Дыялектычная форма (размоўная) можа замяняцца пераказам аднае асобы. Такія зьмены формаў пераказу прывучаць вучняў да болей свабоднага карыстаньня прачытаным матэрыялам.

Размова пасьля чытаньня.

Лекцыю аб'ясьняльнага чытаньня можна скончыць размоваю аб прачытаным. Зьмест такой размовы можа быць самым рознастайным, у залежнасьці ад зьместу твору, ад зацікаўленасьці дзяцей, іх настрою. У вадных выпадках такая размова будзе зьмяшчаць дадатковыя аб'ясьненьні настаўніка, калі па тых ці іншых прычынах яны былі ўпушчаны або іх нельга было зрабіць раней. Прачытаны твор можа параўноўвацца з другімі, так ці йначай падобнымі данаму твору. Размова гэта можа быць накіравана на цэлы рад твораў, падобных па тэмах або ідэі. Такім чынам, тэмы заключальных размоў могуць мець рознастайны характар.

Вывучваньне напамяць.

Вельмі часта чытаньне злучаецца з вывучваньнем прачытанага напамяць. Звычайна напамяць вывучваюцца вершы, байкі і ў больш рэдкіх выпадках проза. Вывучваньне напамяць мае вялікае значэньне. Апрача тае зацікаўленасьці, якая выклікаецца ў дзецях вывучваньнем напамяць і незалежна ад ахвоты дзяцей да вывучваньня наогул, яна важна і ў другіх адносінах. Нішто так не дапамагае ўзбагачэньню мовы дзяцей новым запасам слоў і выразаў, як вывучваньне напамяць. Тое, што вывучана напамяць, складае самы сталы здабытак вучня. Зьмест вывучанага можа аказваць выхавальны ўплыў на вучня. Такая ўласьцівасьць вывучваньня напамяць ускладае на настаўніка асаблівую задачу рабіць вельмі ўважны выбар матэрыялу для вывучваньня напамяць. Вывучваць трэба толькі тое, што сапраўды можа мець выхавальны ўплыў на вучня і што разам з гэтым напісана мастацкі па форме і зьмесьце.

Самае вывучваньне напамяць павінна вясьціся разумна. Вывучваньне напамяць лічылася справаю простаю, у каторай ня трэбавалася дапамога і кіраўніцтва настаўніка. Сучасная пэдагогіка шляхам экспэрымэнтальных досьледаў устанавіла, што вывучваньне напамяць, наадварот, вельмі злучны процэс і залежыць ад многіх умоў. Першая з такіх умоў—рознастайнасьць відаў памяці. Псыхолёгія налічвае некалькі відаў памяці. Адны дзеці (і дарослыя), каб запомніць, звараچаюцца да зрокавых уражаньняў і калі адказваюць што-небудзь па памяці, то як-бы чытаюць па кнізе, як-бы ўглядаючыся ў кніжныя радкі слоў. Гэта асоба—зрокавага складу або тыпу памяці. Другія лепш запамінаюць які-небудзь верш тады, калі праслухаюць яго колькі разоў. Дэклямуючы па памяці, яны як-бы прыслухваюцца і ловяць чыйсь голас. У такіх асоб больш моцнаю аказваецца памяць на слухавыя ўражаньні. Гэта — слухавы тып памяці. Трэці від памяці—моторны або рухавы. Асобы такога тыпу асабліва лёгка запамінаюць усякага роду рухі. Асобе гэтага тыпу памяці яшчэ мала прачытаць вачамі верш колькі разоў, як асобам зрокавага тыпу; ёй мала праслухаць колькі разоў чытаньне або вымаўленьне другімі, чаго досыць для асоб слухавога тыпу,—асобы рухавага віду памяці самі прачытваюць

верш і пры гэтым уголас. Чытаючы ўголас, яны робяць рухі сваімі галасавымі прыладамі, і гэтыя рухі імі запамінаюцца. Пералічаныя віды памяці ў чыстым відзе сустрачаюцца рэдка: звычайна элемэнты гэтых відаў памяці ўваходзяць у пэўныя злучэньні. Ня рэдкі выпадкі, калі ў аднае асобы злучаюцца ўсе элемэнты памяці. Такія асобы адносяцца да аднаго тыпу памяці і вызначаюцца, як ніякія.

Гэтыя розныя віды памяці патрабуюць некалькіх способаў вывучваньня напамяць: лёгка можа здарыцца, што выбраны мэтод вывучваньня напамяць ня можа задаволіць усіх відаў памяці. Другая ўмова, ад каторай залежыць посьпех вывучваньня напамяць, заключаецца ў самым парадку вывучваньня.

Адрозьніваюць некалькі мэтодаў вывучваньня напамяць. Першы мэтод частковага вывучваньня складаецца з таго, што верш разьбіваецца на некалькі частак, і гэтыя часткі вывучваюцца адна за другою. Другі мэтод—мэтод *цэлага* вывучваньня адрозьніваецца ад першага тым, што пры вывучваньні верш перачытваецца кожны раз ад пачатку да канца. Верш вывучваецца цалком, без падзелу на часткі. Які з гэтых мэтодаў скарэй вядзе да мэты, патрабуе менш часу і меншае колькасьці паўтарэньня? Экспэрымэнтальныя досьледы паказалі, што ўсе перавагі на старане цэлага вывучваньня. Пры вывучваньні напамяць па частках падзел на часткі можа быць выпадковым і няправільным. Прыходзіцца разьбіваць часткі аднаго сказу, калі, напрыклад, канец сказу прыходзіцца на другую строфу. Пры гэтым само вывучваньне бывае няроўнамерным: першыя радкі звычайна паўтараюцца часьцей, чым апошнія. Пры вывучваньні па частках могуць быць няправільныя асоцыяцыі—ад канца аднае строфы да пачатку яе-ж, а не наступнае строфы. Пры вывучваньні цалком гэтыя пахібкі ўхіляюцца. Пры гэтым мэтодзе вывучваньня самы матэрыял атрымлівае цэльны, скончаны характар. Дзякуючы гэтаму, асобныя месцы твору разьмяшчаюцца на сваіх месцах, як часткі цэлага. Псыхолёгія кажа, што ўспрыняцьце і ўсваеньне нават большага ліку элемэнтаў выпаўняецца лёгка, калі гэтыя элемэнты складаюць адно цэлае. Такім парадкам цэльнасьць ужо сама па сабе палягчае вывучваньне. Недахваты цэльнага вывучваньня складаюцца з таго, што пры вывучваньні твору томіцца наша ўвага, з прычыны чаго некаторыя часткі вершу будуць вывучвацца слабей. Каб пазбавіцца гэтага, можна рабіць так. Верш вывучваецца цалком, але паміж лёгічнымі часткамі яго робяцца перапынкі. За час перапынак наша памяць усьпее адпачыць і наступная частка зноў будзе вывучвацца пры яе ўдзеле. Гэтаму способу вывучваньня даюць назву мешанага або прамежнага мэтоду. Гэты прамежны мэтод вывучваньня напамяць і лічыцца найболей сьцiслым і экономным.

Для сталага ўсвоеньня вершу ці іншага вывучанага напамяць матэрыялу патрэбны паўтарэньні. Вывучваньне папярэджваецца чытаньнем вершу самым настаўнікам. Пры гэтым даюцца патрэбныя

аб'ясьненьні і зварочваецца ўвага вучняў на колькасьць, парадак і ўнутраную сувязь частак вершу.

За настаўнікам чытае яшчэ колькі вучняў, а другія слухаюць пры загорнутых кнігах. Гэтае чытаньне мае сваёю задачаю ўсвоіць верш тым дзецям, каторыя належаць да слухавога тыпу памяці. Пасьля гэтага дзеці чытаюць самі па кнігах. Затым верш прачытваецца ўголас некалькі разоў асобнымі вучнямі, а другія сачаць па кнігах. Гэтае чытаньне робіцца для тых вучняў, каторыя належаць да зрокавага тыпу памяці. Далей ідзе чытаньне хорам, дзе выяўляецца рух галасавых прылад, што мае значэньне для дзяцей рухавага віду памяці. Верш чытаецца ад пачатку да канца. Пасьля гэтага выклікаюцца вучні, каторыя чытаюць ужо напамяць. Каб вывучаны верш не забываўся, яго трэба паўтараць. Вучням даецца 15—20 мінут на паўтарэньне. Такое паўтарэньне праз некаторы час яшчэ можна даваць дзецям.

Вывучваньне напамяць можа вясьціся ня толькі з настаўнікам, яно можа давацца, як самастойная работа ў школе, можа давацца і на дом. Самастойнае вывучваньне даецца пасьля раду практыкаваньняў з настаўнікам. Вучні наўперад павінны навучыцца вывучваць напамяць, а пасьля гэтага могуць вывучваць і самастойна.

Вывучваньне лёгкіх вершаў можа пачынацца і раней, калі дзеці яшчэ не навучыліся чытаць. Ужо ў часе падгатоўчых заняцьцяў і ў часе навучаньня грамаце можна практыкаваць дзяцей у вывучваньні лёгкіх вершаў. Гэтае вывучваньне вядзецца выключна з голасу настаўніка. Бяруцца кароткія просьценькія вершы. Дзеля таго, што цалком вершы вывучыць трудна, бо дзеці ня могуць доўгі час быць уважнымі, то вывучваньне вядзецца па частках. Настаўнік выразна, не сьпяшаючыся, чытае колькі радкоў, а вучні паўтараюць за ім хорам і паасобку. Затым вывучваецца колькі радкоў далей, пасьля чаго паўтараюцца папярэднія радкі і г. д., покі ўвесь верш ня будзе вывучаны напамяць.

Чытаньне ад прыватнага да агульнага.

Так называецца спосаб чытаньня, калі разбор і чытаньне робяцца па частках. Прызначаны для чытаньня матэрыял дзеліцца самым настаўнікам на часткі. Наўперад перачытваецца і разьбіраецца першая частка, потым другая, трэцяя і г. д. Пасьля гэтага прачытваецца ўвесь расказ цалком, абагульніваецца яго зьмест. Пры чытаньні кожнай часткі работа вядзецца так: 1) частка чытаецца; 2) ставяцца пытаньні па зьмесьце часткі і поруч з гэтым аб'ясьняюцца малазразумелыя словы і выразы; 3) частка зноў прачытваецца; 4) складаецца плян часткі; 5) пераказ часткі. Калі ўвесь матэрыял такім парадкам будзе разабраны, далейшая работа будзе: а) чытаньне ўсяго матэрыялу, б) паўтарэньне пляну, в) вывад асноўнае мысьлі.

Чытаньне ад прыватнага да агульнага вядзецца на самых першых часох навучаньня. Вучні яшчэ з трудом спраўляюцца з самаю тэхнікаю чытаньня, а дзеля гэтага ахапіць зьмест асобных мысьляй і асобных частак, а таксама падмеціць іх узаемную сувязь,—усё гэта на

першых часох аказваецца трудным для дзяцей. У залежнасьцы ад ступені навыку ў чытаньні і самы зьмест частак мяняецца. Наўперад кожная частка ахоплівае 2-3 сказы, затым велічыня кожнае часткі вызначаецца ўжо лёгічнаю будоваю расказу.

Чытаньне па частках можна мець месца пры чытаньні навукова-популярных артыкулаў. Пры гэтай форме чытаньня вучні маюць магчымасьць, не сьпяшаючыся, адольваць частку за часткаю і набываць пэўныя веды. Вучні прывучваюцца цаніць кожную думку, прывучваюцца ўдумвацца ў тое, што чытаецца і адносіцца да яго сьвядома. Прывучыць вучняў да сур'ёзнага чытаньня і можна толькі шляхам практыкаваньня ў чытаньні ад прыватнага да агульнага.

Для прыкладу разгледзім, як-бы можна правесьці чытаньне ў форме ад прыватнага да агульнага. Чытаецца расказік „Пень“ („Роднае Слова“ С. Некрашэвіча, другая пасьля лемантара кніга для чытаньня, стар. 19).

— Скажэце, дзеці, што называюць пнём?

— Пнём называюць рэштку ад сьсечанага дрэва, тую частку дрэва, што астаецца ў зямлі разам з карэньнямі.

Тут можна зьвярнуць увагу дзяцей, што пнём часамі называюць і ўсё дрэва—купілі сорак пнёў дрэва або лесу.

— Цяпер загарнеце кнігі і паслухайце, я вам прачытаю расказ пра пень.

Настаўнік чытае громка, выразна, не сьпяшаючыся, затым чытаюць дзеці. Вучань чытае да слоў: „Расьперазаўся селянін“.

— „... Будзеш мой“—скажэце гэта другімі словамі.

— Я цябе дастану, я цябе забяру.

— А каго называюць селянінам?

— Таго, хто жыве ў сяле і працуе па зямлі.

— А як сказаць іначай слова „рэха“?

— Водгалас, водгульле. Адбіцьцё голасу.

— Ад чаго панеслася рэха ў лясным гушчары?

— Селянін стукнуў абухам па пні, і пашоў па лесе гук, рэха.

— „Табе ня здолець мяне“—скажэце другімі словамі.

— Ты не адужаеш мяне.

— А хто дагадаецца: ад якога дрэва быў пень?

— Ад хваёвага—смольныя карані бываюць у хвоі.

— Скажэце кароценька: аб чым мы тут прачыталі?

— Мы прачыталі—як спрачаліся пень з селянінам.

— А за што яны спрачаліся?

— За тое, хто акажацца з іх крапчэйшым.

— Цяпер, пачытаем далей: як селянін змагаўся з пнём.

Чытаецца другая частка да слоў „Сьсек селянін бярозу“.

— Скажэце, што называецца сярмягаю?

— Верхняя адзежа селяніна з простага сукна.

— А для чаго селянін закасаў рукавы?

— Каб было спрытней рабіць работу.

— А што называецца дзірваном?

— Скарынка зямлі, зарослая травою.

— „А што, пень, ужо і лапы твае перасек“...—Якія гэта лапы у пня?

— Бочныя карэньні, каторымі дзерава замацоўваецца ў зямлі.

— А што гэта за стаян такі ў пня?

— Ад сярэдзіны пня ў зямлю йдзе просты корань, шпень.

— „Зьліўся ты потам...“—Чаму селянін зьліўся потам?

— Работа была цяжкая, а селянін працаваў многа, увагрэўся.

— „Не дасі рады...“—скажэце другімі словамі.

— Ты нічога ня зробіш, ня вынеш мяне з зямлі.

— Аб чым-жа гаворыцца ў гэтай частцы?

— Аб тым, як селянін змагаўся з пнём.

— Раскажы, што мы прачыталі.

Затым чытаецца апошняя частка.

— Слова „гальлё“ як можна сказаць інačай?

— Сукі, галінкі.

— Замянеце слова „кавалак“ другім словам.

— Кусок.

— А як разумееце вы слова „сьпіраўся“?

— Спрачаўся, працівіўся.

— Аб чым-жа мы тут прачыталі?

— Аб тым, як селянін выкапаў пень з зямлі.

Пасьля гэтага ўвесь расказ прачытваецца цалком некалькімі вучнямі.

— Скажэце, на колькі частак можна падзяліць расказ?

— На тры часткі.

— Як назваць першую частку?

— Пень спрачаецца з селянінам.

— Запішам яе. (Запісваецца на дошцы).

— А якая будзе другая частка?

— Селянін дастае з зямлі пень.

— А трэцяя?

— Селянін дастаў пень з зямлі.

Калі-б дзеці затрудняліся зрабіць падзел на часткі, можна запытацца так:

— Якія рысуначкі нарысавалі-б вы да гэтага расказіку ў пачатку?

— Мы нарысавалі-б у лесе пень і селяніна з сякераю.

— А як-бы падпісалі гэты рысунак?

— Пень спрачаецца з селянінам.

— А яшчэ які рысунак нарысавалі-б вы?

— Селянін распрануўся і падсякае пню лапы.

— Як назваць гэты рысунак?

— Селянін дастае з зямлі пень.

— А які трэці рысунак нарысавалі-б вы?

— Пень, вывернуты з зямлі, і селяніна.

— Колькі-ж тут частак?

— Тры часткі.

— Якая першая частка?

— Пень спрачаецца з селянінам. Селянін дастае з зямлі пень. Селянін дастаў з зямлі пень.

Зрабіўшы пераказ па пляне, можна вывесьці галоўную думку мысьль. Можна дапамагчы дзецям — калі гэта будзе патрэбна — пытаньнямі:

— Ці лёгка было селяніну дастаць пень з зямлі?

— Цяжка: пень сядзеў глыбока ў зямлі.

— А хто каго перамог?

— Перамог селянін.

— А чаму перамог селянін?

— Селянін умее працаваць, ён мае розум.

— Скажэце: чым перамагае чалавек свой труд?

— Цяжкою працаю і розумам.

— Якая-ж будзе галоўная мысьль расказу?

— Праца і розум даюць чалавеку верх у змаганьні з прыродаю.

Чытаньне ад агульнага да прыватнага.

Форма чытаньня ад агульнага да прыватнага якраз процілежна папярэдняй форме аб'ясьняльнага чытаньня і адрозьніваецца ад яе пабудоваю свайго строю і лёгічнасьцю. Адпраўным пунктам тут зьяўляецца чытаньне твору цалком, а не па частках, і выясьненьне яго галоўнай мысьлі або галоўнага зьместу. Наступны момант складаецца з лёгічнага аналізу твору. Задача гэтага моманту—паступовае расчляненьне асноўнае мысьлі на рад друга-значных мысьляй або асноўнага зьместу на рад асобных момантаў. На аснове гэтага аналізу выясьняецца колькасьць частак, іх парадак і ўзаемная сувязь паміж імі. Вучні, пералічваючы часткі, вызначаюць асноўны зьмест кожнай асобнай часткі.

Калі аналіз твору будзе зроблены, можна паглыбіць яго і ў дэталях, дзеля чаго часткі зноў прачытваюцца адна за другою з кароткімі пытаньнямі і аб'ясьненьнямі. Прычым пытаньні ставяцца ад агульнага ад асноўных мысьляй да мысьляй бочных. Гэтае чытаньне ставіць сабе мэту: а) праверыць правільнасьць зробленага падзелу на часткі і ці добра ўлоўлены асноўны зьмест кожнае часткі і б) найці найболей дакладную назву тэй ці іншай часткі. Калі ўсе часткі прачытаюцца і будзе вызначаны іх зьмест, твор чытаецца яшчэ раз ад пачатку да канца і паўтараецца яго галоўны вывад. Чытаньне можна скончыць пераказам або размоваю аб прачытаным.

Уся важкасьць гэтае формы чытаньня ляжыць у самым пачатку: калі вучні правільна ўловяць асноўную мысьль або галоўны зьмест твору і справяцца з падзелам твору на часткі, то далейшая работа павядзецца лёгка. Значэньне гэтае формы чытаньня вельмі важна. Такое чытаньне выпрацоўвае ў дзецях навык адразу схватваць зьмест

твору, выдзяляць галоўныя моманты яго і ня губляць агульнай ніці расказу, рабіць правільны аналіз яго. Уменьне разьбірацца ў чытаным матэрыяле мае значэньне і ў тых адносінах, што робіць продукцыйным самастойнае чытаньне як у школе, так і дома. Вось чаму такой форме чытаньня трэба адводзіць болей часу.

Спачатку матэрыял бярэцца болей лёгкі, каб работа была па сіле дзецям. Гэты матэрыял паступова паглыбляецца і ўскладняецца. Пасьля некалькіх лекцый аб'ясьняльнага чытаньня ў гэтай форме даецца дзецям самастойная работа. Даны твор дзеці самі дзеляць на часткі і падбіраюць назвы для гэтых частак. Спачатку выдзяляюцца толькі асноўныя часткі, потым гэтыя асноўныя часткі дзеляцца на другазначныя. Такім парадкам дзеці прывучваюцца рабіць поўны лёгічны аналіз.

Разгледзім, як можна-б прачытаць у гэтай форме чытаньня расказ „Дуб і чароціна" („Наша Крыніца" ч. III, і VI ст. 109). Настаўнік сам прачытвае расказ, потым чытаюць вучні.

— Аб чым прачыталі мы ў гэтым расказе?

— Аб дубе і чароціне.— А што гаворыцца аб чароціне? — Яна пытала ў дуба, чаму яна такая слабая, што самая нязначная сіла хіліць яе і гне. А што гаворыцца аб дубе? — Дуб—крэпак, дуж і не паддаецца ў змаганьні з бурамі.

Рад гэтых пытаньняў прыводзіць дзяцей да мысьлі, што ўвесь расказ складаецца з двух галоўных момантаў.

— На колькі-ж частак можна падзяліць расказ?—На дзьве часткі. — Як можна назваць першую частку? — Сіла і крэпасьць дуба. — Другую? — Слабасьць чароціны... На гэтым, разумеецца, задача разбору ня скончана. Настаўнік павінен мець на ўвазе ідэю расказу і да зразуменьня яе і павінен вясьці сваіх вучняў. Апрача таго, гэты агульны падзел не вызначае яшчэ ўсяго зьместу расказу.

У далейшым пытаньні можна павясьці так:—Хто гаворыць аб слабасьці чароціны? Аб яе слабасьці гаворыць яна сама. — А скуль відна сіла і моц дуба? — Аб ёй гаворыць чароціна: „часта, стоячы тут, бачыла я, як самыя сярдзітыя буры ўпіраліся ў цябе, як у каменную сьцяну. — А хто ў гэтым расказе тлумачыць прычыны слабасьці чароціні і сілы дуба? — Гэтыя прычыны выясьняе сам дуб... Далей вядуцца размовы аб гэтых прычынах. Прарабіўшы, такім парадкам, лёгічны аналіз, можна прыступіць да складаньня пляну. Гэты плян можа мець такі выгляд: 1) час і месца размовы чароціны з дубам; 2) сіла і магутнасьць дуба; 3) слабасьць чароціны; 4) прычыны сілы дуба і слабасьці чароціны. Галоўная мысьль байкі—каб быць стойкім і незалежным у жыцьці, ня трэба пакладаць надзей на другіх і не ганяцца за лёгкім жыцьцём, а надзеяцца толькі на свае сілы.

Чытаньне з наступнаю размоваю.

Гэтая форма чытаньня не зьяўляецца навіною ў школьнай справе, і яе стараюцца скарыстаць для задач выхавальнага чытаньня. Маючы на ўвазе свабоду настаўніка і ня зьвязваючы яго ніякімі шаблёнамі чытаньня, староньнікі выхавальнага чытаньня асабліва цэняць гэту

форму чытаньня. Лекцыя складаецца з двух галоўных момантаў 1) чытаньня: чытае або сам настаўнік—асабліва, на першых часах, каб зацікавіць вучняў гэтым чытаньнем,—або чытаюць вучні; 2) размова аб прачытаным. Зьмест гэтае размовы вызначаецца двома ўмовамі: матэрыялам чытаньня і мэтаю чытаньня. Матэрыялам для чытаньня служаць цэлыя творы, даступныя дзецям: казкі, праўдзіва-пабытовыя апавяданьні. Мэта чытаньня—выхавальны ўплыў гэтых твораў на дзяцей. Размова павінна выясьніць дзецям асноўны зьмест прачытанага твору, яго галоўныя моманты, выясьніць мотывы дзейнасьці тых ці іншых асоб, ацаніць іх паступкі. Плян размовы, падробнасьці яе, самыя пытаньні настаўнік намячае сам, кіруючыся выбраным матэрыялам, ступеньню падгатаваньня, разьвіцьця дзяцей і г. д. Да чытаньня і размовы далучаюцца дадатковыя заняцьці: вусны або пісьменны пераказ, складаньне пляну, рысаваньне. Гэта форма чытаньня мае многа дадатных бакоў. Ня зьвязваючы настаўніка плянам твору, не вымагаючы ад яго пэўнага штодзеннага паўтарэньня адной і той самай схэмы, звальняючы ад падрабязговага выпытваньня і аб'ясьненьня, такая форма чытаньня дае настаўніку поўную магчымасьць зьвярнуць усю ўвагу на самае важнае і сутнае ў творы. Дзякуючы гэтаму, паўней можа быць выясьнена і асноўная мысьль твору і яго галоўныя моманты. Размова можа паглыбляць і самы аналіз твору. Жывасьць, рознастайнасьць і цікавасьць—вось галоўныя ўласьцівасьці такога чытаньня з наступнаю размоваю. Такое чытаньне асабліва карысна пры чытаньні вялікіх твораў. Яно карысна, як сродкі падгатаваньня да самастойнага чытаньня.

Выхавальнае чытаньне звычайна вядзецца па пэўнай схэме. Гэтая схэма прыблізна такая:

1. Месца дзеяньня (або і час дзеяньня).
2. Галоўныя асобы ў расказе.
3. Назва частак расказу (плян расказу).
4. Пытаньні для размовы.

Для прыкладу прывяду такую схэму з кнігі Ц. і В. Балталон „Воспитательное чтение“ (Масква, 1914 г.).

„Таварыш“ Ф. Цютчава (стар. 140).

1. Час дзеяньня: руска-турэцкая вайна 1877 г.

2. Месца дзеяньня: Расія, потым Турэччына.

3. Плян: дружба аўтара з Сашам Івановым і іх мараньне пабыць на вайне.—Аб'яўленьне вайны і кляцьба прыяцеляў.—Паход і стычка з чаркесамі.—Выпаўненьне кляцьбы і сьмерць Іванова.

4. Пытаньні для размовы. Што падбівала таварышоў ісьці на вайну? Чаму Іваноў доўга не адважваўся ісьці на вайну? За што Іваноў хваліў сваю матку? У якіх выпадках Іваноў аставаўся верным сваёй кляцьбе? Што можна сказаць пра характар Іванова? Якія рысы характару выявіў таварыш Іваноў у часе стычкі з чаркесамі? Што ён адчуваў, гледзячы на забітага чаркеса? Якая галоўная прычына няшчасьця ўсіх удзельнікаў расказу?

Чытаньне мастацкіх твораў.

Асаблівасьцю мастацкага твору зьяўляецца яго вобразнасьць. Гэты мастацкі вобраз мае сваёю мэтаю—вытлумачэньне пэўнай жыцьцёвай зьявы. Мастак, ствараючы вобраз, у васнову яго кладзе сваё назіраньне над жыцьцём, агортвае яго сваімі адчуваньнямі, сваімі прадстаўленьнямі і ажыўляе яго ў слоўным выражэньні. Неадлучнаю ўмовою мастацка-літаратурнай творчасьці зьяўляецца яскравае вобразнае мысьленьне. І чым болей вобразнасьці ў працэсе мысьленьня пісьменьніка, тым больш яскравы будзе створаны ім вобраз, тым больш мастацкім будзе яго твор. Але, апрача вобразнасьці, у працэсе творчасьці мае значэньне і другі псыхолёгічны момант—ступень абагульненьня данага вобразу. Калі той ці іншы мастацкі вобраз ня вызначаецца сілаю шырокага абагульненьня, ён страчвае ў сваёй мастацкасьці. Значэньне мастацкага вобразу заключаецца ў тым, што пры яго дапамозе мы зразумяваем поўную жыцьцёвую зьяву: вобраз як-бы злучае, яднае каля сябе рад асобых мысьляй і назіраньняў.

Асаблівасьць мастацкіх твораў вымагае і спэцыяльных мэтодаў для правільнай пастаноўкі іх чытаньня. Прышчапіць любасьць да чытаньня мастацкіх твораў і даць уменьне дзецям разабрацца ў гэтых творах асабліва можа дапамагчы літаратурна-мастацкае чытаньне.

Праф. Афанасьеў у сваёй кароткай мэтодыцы роднай мовы дае такую схэму літаратурна-мастацкага чытаньня.

Выбраны для чытаньня расказ больш-менш складанага зьместу наўперад абдумваецца настаўнікам, каб выясьніць, што трэба растлумачыць, што трэба аб'ясьніць перад пачаткам чытаньня, што трэба загадзя выпісаць. Зрабіўшы патрэбныя папярэднія аб'ясьненьні, запісаўшы на дошцы ўласныя імёны, назвы месцаў і г. д., настаўнік чытае расказ, выразна, спыняючыся на вельмі кароткі час на тых ці іншых момантах расказу, каб некаторымі пытаньнямі праверыць ступень уважнасьці вучняў. Пасьля чытаньня вядзецца кароткі абмен думкамі. Затым настаўнік дыктуе раней зложаныя пытаньні для наступнай літаратурнай размовы аб прачытаным. На гэтым і канчаецца першы этап работы.

У наступны раз—на другі ці ў які іншы дзень—вядзецца літаратурная размова па тых пытаньнях, што былі даны вучням. Часткова такія пытаньні аднаўляюць у памяці дзяцей прачытаны твор, але, галоўным чынам, спыняюць увагу іх на найболей выдатных момантах твору, на цэнтральнай мысьлі. На літаратурных гутарках дзеці прывучаюцца глыбей прадумаць зьмест прачытанага, уясьняюць ролю і значэньне мастацкага твору. Вынікі гэтых гутарак могуць быць выказаны ў форме пісьменных адказаў на некаторыя пытаньні ў асобных сшытках.

Такія літаратурныя гутаркі маюць месца ў старэйшых групах. Могуць вясьціся яны і на ніжэйшых. Але тут творы выбіраюцца больш простыя па зьместу.

Такая форма чытаньня не павінна выключаць аб'ясьняльнага чытаньня ў яго звычайных формах, і само аб'ясьняльнае чытаньне трэба разглядаць, як падгатоўчую ступень да літаратурна-мастацкага чытаньня.

Новая школа, маючы на ўвазе творчае распрацаваньне ўспрынятага матэрыялу ў сувязі з лекцыямі чытаньня, высоўвае і іншыя віды заняцьцяў. Сюды можна аднесьці: драматызацыю, інсцэніроўку, ілюстраваньне прачытанага, аб'яднаньне работы на пэўнай тэме па роднай мове і літаратурна-эстэтычныя экскурсіі.

Адпавядаючы сутнасьці актыўна-працоўнага мэтоду, драматызацыя як найлепей стасуецца і з патрэбамі дзіцячай прыроды выяўляць у васобах тое, што яны чулі і бачылі. Важнейшы момант ігры, гэтай асновы дзіцячага жыцьця, складае якраз драматызацыя, або перайманьне дзеяньняў дарослых.

Літаратурны матэрыял зьяўляецца асабліва добрым элемэнтам для распрацаваньня яго мэтодам драматызацыі. Дзеля гэтае мэты вельмі добра падыходзіць той літаратурны матэрыял, у каторым жыва адчуваецца рух, дзеяньне; і наадварот, мала падыходзяць творы суб'ектыўна-лірычнага характару, каторыя выяўляюць тонкія пераживаньні або глыбокае пачуцьцё.

З драматызацыяй цесна злучаецца інсцэніроўка. Каб выбраць рэч, годную для інсцэнаваньня, кляса пад кіраўніцтвам настаўніка павінна прааналізаваць яе, наколькі падыходзіць яна да пастаноўкі. Ужо адзін такі аналіз мае надзвычайна важнае значэньне: ён прымушае клясу перанесьціся ў абстаноўку дзеяньня, жыва ўбачыць дзейных асоб, адчуць характар і ўлавіць рухі.

Калі тая ці іншая рэч выбрана, абмяркована, пачынаецца работа па падгатоўцы да пастаноўкі. Трэба абмеркаваць абстаноўку, вопратку, грым, разьмеркаваць ролі ў агульнай рабоце, намеціць дэкоратараў,— адным словам, падумаць аб усіх драбніцах пастаноўкі. Самая падгатоўка вядзецца ў форме вывучваньня роляй, адпаведных інтонацый, мімікі, рухаў. Над гэтаю падгатоўкаю працуе цэлы колектыў, і гэтая праца зьяўляецца вельмі добрым сродкам для паглыбленьня самога аналізу твору і для больш глыбокага яго зразуменьня. І ўрэшце пастаўленая і разыграная рэч у цесным крузе вучняў злучае зацікаўленасьцю да дадзенага твору і актораў і назіральнікаў. Пасьля пастаноўкі робіцца гутарка, на каторай можа быць праведзена і дыскусія ў сувязі з пастаноўкаю. Гэтую-ж пастаноўку можна скарыстаць, як матэрыял для пісьменных работ.

Трэба толькі перасьцерагчы школу ад лішняга захапленьня сцэнаю, каб гэтае захапленьне ня выходзіла з меж самога твору, не адрывалася ад яго, не вылівалася ў формы бутафорыі, што вельмі часта здаралася на практыцы. Гэтае адхіленьне ў бок бутафорыі можа папсаваць літаратурна-мастацкі густ дзяцей.

Ілюстраваньне прачытанага таксама выкарыстоўваецца ў тых-жа мэтах творчай пераапрацоўкі прачытанага матэрыялу. Гэтае ілюстра-

ваньне можа выліцца ў форме рысункаў або ў форме ручной работы. Рысаваньне тут разглядаецца, як графічная граматнасьць, як спосаб выказваньня свае мысьлі і свае ўнутраныя перажываньні ў сувязі з прачытаным творам. Рысунак у гэтым выпадку цэнен ня тэхнікаю яго выкананьня, а выяўленым у ім разуменьнем і вытлумачэньнем таго ці іншага вобразу, таго ці другога пачуцьця.

Зразумела, што ня ўсякі мастацкі твор надаецца для рысункаў, для ілюстраваньня. Толькі мастацкія творы з яркімі вобразамі, жывымі малюнкамі могуць даць матэрыял для ілюстраваньня або для лепкі. Рысаваньне і лепка важны ня самі па сабе: іх сэнс складаецца з таго, каб праз іх даць выражэньне свайго разуменьня пэўнага мастацкага твору. Каб выказаць гэтае разуменьне, вучань ня толькі павінен ахваціць сваім разумовым зрокам рэч у цэлым, але і прааналізаваць яе дэталі, ён павінен сам прарабіць пэўную творчую работу. Гэтыя формы зразуменьня мастацкага твору і цэнны пастольку, паскольку яны маюць у сабе элемэнт творчасьці.

Вось чаму некаторыя мэтодыстыя перасьцерагаюць школу ад залішняга захапленьня ілюстраваньнем і лепкаю на заняцьцях роднаю моваю. „У захапленьні ўсякага роду графічнымі, пластычнымі і іншымі творчымі работамі многія забываюць аб самым творчым слоўным процэсе“ (У. Флёраў). „Залішняя любасьць да рысункаў мясцамі перарабіла лекцыі роднай мовы ў лекцыі рысаваньня і змусіла забыць, што слова само па сабе мае цану“ (Кульман).

Аб'яднаньне работы на тэме па роднай мове.

Калі ў адносінах выкладаньня вучэбных прадметаў высоўвалася ў апошнія часы трэбаваньне аб'яднаньня іх у адзін зьліты рысунак сьветапагляду, то тым больш станоўка павінна быць высунута трэбаваньне адзінства заняцьцяў па розных аддзелах роднае мовы. На жаль, на практыцы выкладаньня роднай мовы мы назіралі парушэньне гэтага трэбаваньня. Вельмі часта здараецца, што настаўнік, заняты лекцыямі чытаньня, мала зварачае ўвагі на тое, ці можа гэта чытаньне спрыяць набыцьцю або замацаваньню орфографічных навыкаў (зрокавыя вобразы слоў). Наадварот, на лекцыях правапісу ці граматыкі ён не зварачаў увагі на выразнасьць чытаньня.

Гэтае аб'яднаньне заняцьцяў можна ў значнай меры дасягнуць пры распрацаваньні тэм, каторыя ахопліваюць прадмет з розных бакоў. Круг заняцьцяў роднаю моваю, сконцэнтраваных каля якой-небудзь тэмы, можа быць у такім выглядзе: вучні распрацоўваюць тэму наўперад вусна, затым разьвіваюць яе ў форме пісьменнай работы, паглыбляюць гэтую тэму на лекцыях чытаньня і, урэшце, ілюструюць яе пры дапамозе рысаваньня і рознымі ручнымі работамі.

Літаратурна-эстэтычныя экскурсіі.

Мэтод экскурсій шырока выкарыстоўваецца працоўнаю школаю пры самых рознастайных заняцьцях. Гэты мэтод можна скарыстаць і ў заняцьцях роднаю моваю, асабліва ў заняцьцях літаратурна-мастацкім чытаньнем.

Вельмі часта можа стацца, што ў больш-менш блізкай адлежнасьці ад данай школы ёсьць тая ці іншая мясьціна, так ці іначай злучаная з жыцьцём або творчасьцю якога-небудзь пісьменьніка, каторы і адбіў у сваіх творах жыцьцё пэўнай мясцовасьці. Намеціўшы загадзя экскурсію гістарычна-літаратурнага характару, настаўнік падтатаўляе вучняў да яе чытаньнем жыцьцёпісу пісьменьніка і твораў, тыповых для яго творчасьці. Такая экскурсія можа быць дапасавана да распрацоўкі тэм, зьвязаных з вывучэньнем раёну. Бясспрэчна такая экскурсія можа мець вялікае значэньне. Гэта-ж экскурсія дасьць багаты матэрыял для далейшай работы па азнаямленьні з пісьменьнікам, для паглыбленьня самага аналізу яго твораў.

Мэтодыка пісьма.

Навучаньне правапісу.

„Мастацтва пісьма—адно з найвялікшых дасягненьняў чалавечага розуму. Пісьмом чалавек выказвае свае жаданьні, мысьлі, робіць іх зразумелымі для другіх. Вынаходкаю пісьмен людзкі розум разьвязаў адну з самых трудных і вялікіх сваіх задач: пісьмо дало вобраз людзкому слову, замацавала яго мову, і, такім парадкам, пісьмо дае магчымасьць зрабіць несьмяртэльнаю людзкую мысьль. Дзякуючы пісьму„ нашы мысьлі, нашы ідэі і веды, адным словам—наша разумовае і духоўнае жыцьцё ня ўмірае разам з намі, а захоўваецца на працягу неазначальна-доўгага часу, становячыся бясцэнным дарам далейшым пакаленьням. „Пісьмо,—па словах аднаго нямецкага пісьменьніка,—гэта чаша, каторая заўсёды застаецца поўнаю, ня гледзячы на тое, што з яе чэрпае ўсякі“. Жыцьцё людзей сучаснага цывілізованага сьвету да таго цесна зьвязана з пісьмом, што без яго, можа быць, ня было-б і цывілізацыі. Цэлы рад вялікіх вынаходак неразлучна зьвязаны з мастацтвам пісьма. Бяз пісьма ня было-б і стэнографіі, друкаваньня кніг, тэлеграфу. Адным словам, гісторыя пісьма ёсьць у той-жа час і ўсясьветная гісторыя людзкой культуры“. (Б. Я. Шніцар. Ілюстраваная ўсеагульная гісторыя пісьмен, выд. А. Ф. Маркса).

Мастацтва пісьма прашло ў сваім разьвіцьці вельмі многа ступеняў, перш чым дасягло яно свайго поўнага завяршэньня і перш чым удалося людзям дадумацца да таго найпрасьцейшага способу, каторым і карыстаюцца яны цяпер.

Кожны напісаны або надрукованы тэкст можна разглядаць, як свайго роду зрокавую мову. Яна імкнецца шляхам пэўных відочных знакаў выказаць тыя ці іншыя разуменьні, прадстаўленьні, мысьлі, жаданьні. Патрэбнасьць у гэтай зрокавай мове зьявілася, як вынік жаданьня паведаміць свае мысьлі другой асобе, аддзеленай тэю ці іншаю адлежнасьцю, або як жаданьне перадаць, захаваць ці замацаваць пэўныя мысьлі.

Нашы мысьлі або ідэі могуць перадавацца спосабам умоўных сымболяў або проста могуць выклікацца тымі ці іншымі сродкамі, у ваднакай ступені ўсім даступнымі і зразумелымі. У гэтым выпадку і зьявілася так званая піктографія, або малюнковае пісьмо. Пісьмо-малюнкі перадае складаную мову, комплексы і цэлыя прадстаўленьні, чытаньне і расчляненьне каторых і давалася змысласьці і дагадлівасьці чытачу.

Але малюнковае пісьмо вельмі труднае, мала рухлівае і для практычнага ўжываньня мала прыгоднае, вось чаму ў гэтае пісьмо сталі ўносіцца тыя ці іншыя прыёмы і сымболі. Разьвітая сыстэма сымболічнага пісьма, каторае, аднак, карыстаецца элемэнтамі малюнковага пісьма, ёсьць, як вядома, гіэрогліфічнае пісьмо эгіпцян. Сымболічнае пісьмо мае сваёю задачаю выклікаць у чытача сродкамі пэўных знакаў ідэі і вобразы, з гэтае прычыны яно таксама называецца ідэографічным. Але і сымболічнае пісьмо, як умоўнае, набірае з часам занадта многа такіх знакаў, каторыя разьлічаліся выключна на адну памяць, і робіцца таксама няпрыгодным, і ўжо ў старажытным эгіпэцкім пісьме замячаецца пераход у некаторых выпадках да пісьма гукавага. Цяпер-жа амаль усе культурныя народы карыстаюцца гукавым пісьмом. Гэтае пісьмо зьявілася ў выніку доўгага і труднага ў пачатку аналізу гукавай мовы на склады і гукі.

Праўда, і сучаснае пісьмо часамі карыстаецца элемэнтамі малюнковага пісьма: Δ—замест трыўгольнік,)—першая квадра месяца, O—замест поўня, і інш.

У адносінах разуменьня „гукавае пісьмо" трэба зрабіць некаторыя ўвагі. Гукавае пісьмо перадае гукі нашай мовы, але гэтая перадача ня ёсьць у поўнай меры дакладная. Калі-б наша пісьмо перадавала зусім дакладна ўсе гукі нашай мовы, то навучаньне правапісу ня-было-б трудным, якім яно зьяўляецца сапраўды. „Наша гукавае пісьмо,— як заўважае проф. Тамсон у сваім артыкуле „Да тэорыі правапісу і мэтодолёгіі выкладаньня яго",—па меры набываньня намі граматнасьці ўсё больш і больш страчвае сваё значэньне, як паказальнік гукаў мовы, і ўсё больш і больш робіцца сымболічным паказальнікам мысьлі". Гэта значыць, што па меры набываньня намі поўнай граматнасьці гукавае пісьмо робіцца ў значнай меры ідэографічным. І сапраўды, калі мы глядзімо на літарны склад слова, напр., акрэп-бы, а вымаўляем „акрэббы", то паміж зрокавым і слухавым вобразам слова мы ўстанаўліваем унутраную, сукосную сувязь. А калі-б нам былі даны нарысы слова „акрэббы", то мы маглі-б і не зразумець яго адразу. Такім парадкам, пісьмо, будучы гукавым, не зьяўляецца, аднак, фонэтычным і ня можа быць зьведзена да абазначэньня літарамі разложанага на складаныя элемэнты вымаўленага слова. Пісьмо—больш складаны псыхо-фізычны процэс.

Трэба ўважна прыглядзецца да псыхо-фізычных чыннасьцяй, якія і складаюць так званую „пісаную мову". Чыннасьці гэтыя псыхофізычны пастолькі, паскольні прадстаўленьні і разуменьні—зьявы псыхо-фізычнага парадку,—злучаюцца з знакамі, каторыя і зьяўляюцца ў выніку поўных рухаў мускулаў рукі і пальцаў—зьявы фізычнага парадку.

Наша псыхічная дзеяльнасьць па мове, як і ўсякая дзеяльнасьць, ўвасяродкавана ў асобных частках вялікага мозгу. Яны і называюцца мазговымі, або нэрвовымі цэнтрамі. Назіраньнямі мэдыцыны і фізыолёгаў-анатомістых даведзена, што псыхо-фізычныя функцыі (чыннасьці)

мовы зьвязаны з дзеяльнасьцю некаторых месцаў мозгу. Гэтыя мясьціны або цэнтры псыхічнай дзеяльнасьці чалавека такія: 1) цэнтр прадстаўленьняў знаходзіцца ў лобавых долях мозгу; 2) зрокавы цэнтр—у патылічных частках мозгу; 3) слухавы цэнтр—у вісочных частках, ніжэй так званай Сільвіевай баразны; 4) мова-рухавы цэнтр—паміж Сільвіеваю баразною і ніжняю лобнаю завілінаю і 5) пісьмо-рухавы цэнтр, паміж верхняй і ніжняй лобнымі завілінамі ў цемявых долях мозгу.

З адзначаных цэнтраў цэнтр зрокавы і пісьмо-рухавы цэнтр, або графічны, складаюць прыналежнасьць граматных людзей. Яны разьвіваюцца паступова, пераплятаючыся і злучаючыся з цэнтрам мова-рухавым і слухавым цэнтрам мовы. Прычым на першых часох набыцьця граматнасьці злучнасьць гэта больш патрэбна, чым на далейшых ступенях граматнасьці. Іначай кажучы, той, хто пачынае пісаць, раскладае пачутае слова на гукавыя рады, адзінкі, карыстаючыся пры гэтым і рухамі органаў (прылад) гаворкі—варушэньне губамі, языком, вымаўленьне ўпоўголасу. Такім чынам, у таго, хто пачынае пісаць, найбольш выклікаюцца да работы слухавыя і мова-рухавыя прадстаўленьні, якія галоўным чынам і злучаюцца з літарамі, складамі і іншымі графічнымі элемэнтамі пісьма. На гэтай ступені навучаньня пісьмо—пераважна фонэтычнае.

Па меры-ж набыцьця ўсё болей і болей сталых навыкаў пісьма, па меры таго, як гэтае пісьмо робіцца больш і больш мэханічным, сувязь графічных элемэнтаў з слухавымі і мова-рухавымі вобразамі слоў слабее, ня гэтыя элемэнты самі па сабе прыцягваюць увагу пісальніка, а тое значэньне, што выклікае сабою тое слова, якое ён піша. І пісьмо на ступені поўнай граматнасьці з фонэтычнага робіцца этымолёгічным.

Але ў асоб, дасягшых поўнай граматнасьці, гэтыя цэнтры пісьма не знаходзяцца ў аднакіх адносінах паміж сабою. У якой-жа ступені дзеяльнасьць таго ці другога з адзначаных цэнтраў зьвязана з дзеяльнасьцю другіх цэнтраў? Аказваецца, што гэтыя адносіны не аднакі ня толькі ў розных асоб, яны не аднакі і пры розных відах пісьма. Ёсьць асобы, каторыя належаць да зрокавага або да рухавага тыпу пісьма. У такіх асоб больш выяўлена дзейнасьць зрокавага або рухавага цэнтру. Найболей моцная сувязь паміж цэнтрамі зрокавым і пісьмо-рухавым. Гэтая сувязь яшчэ больш павялічваецца, калі ў якасьці зрокавых вобразаў выступаюць словы, азначаныя пісьмовым шрыфтам. Цэнтр слухавых вобразаў слоў больш моцна зьвязан з цэнтрам мова-рухавым. Наадварот, від напісанага слова слаба зьвязан з слухавым вобразам слова, а таксама і з прадстаўленьнямі аб рухах гаворкі. У сваю чаргу, прадстаўленьні рухаў, каторыя выконваюцца пры пісьме, слаба зьвязаны з слухавымі прадстаўленьнямі аб словах і з прадстаўленьнямі аб рухах гаворкі.

Той ці другі від пісьма, у залежнасьці ад характару яго, патрабуе рознай ступені ўдзелу таго ці другога з адзначаных цэнтраў пісьма. Так, пісьмо самастойнае патрабуе найбольшага ўдзелу цэнтру гукавага вобразу слоў, цэнтру рухаў, гаворкі і рухаў рукі і толькі част-

каю, пераважна ў асоб зрокавага тыпу,—зрокавага асяродку. Наадварот, сьпісваньне патрабуе найбольшага ўдзелу зрокавага цэнтру. Пісьмо пад дыктоўку вымагае ўдзелу слухавага цэнтру і рухаў гаворкі, а потым ужо і другіх цэнтраў.

Апроч гэтых даных псыхо-фізыолёгіі пісьма, трэба мець на ўвазе досьледы ў сувязі з пісьмом у дарослых граматных і ў малаграматных. Аказваецца, што псыхо-фізыолёгія пісьма дарослага, які ў поўнай меры авалодаў „пісанаю моваю", далёка не аднака з псыхо-фізыолёгіяй малога, каторы толькі што пачынае вучыцца пісаць. У той час, калі добра граматны піша адразу цэлымі словамі, пасылаючы адно намаганьне волі, адзін імпульс, каб напісаць слова або нават і цэлы сказ, дзіця павінна рабіць цэлы рад гэтых намаганьняў волі, каб напісаць адно слова: столькі, скольк асобных рухавых элемэнтаў патрабуе напісаньне данага слова.

Пры асьвятленьні псыхо-фізыолёгіі пісьма мэтодыка і павінна разьвязаць галоўныя пытаньні навучаньня пісьму і правапісу. Перш за ўсё яна павінна даць адказ на такія пытаньні: як павінна вясьціся навучаньне пісьму—сумесна з навучаньнем чытаньню ці асобна? Які павінен быць мэтод навучаньня пісьму—аналітычны ці сынтэтычны?

Па першым пытаньні ў мэтодычнай літаратуры ёсьць тры погляды: 1) сумеснае навучаньне чытаньню і пісьму; 2) навучаньне пісьму павінна йсьці раней навучаньня чытаньню; 3) навучаньне пісьму вядзецца пасьля навучаньня чытаньню.

Першы з гэтых поглядаў нашоў сабе сталае заснаваньне ў гукавым аналітычна-сынтэтычным мэтодзе сумеснага навучаньня чытаньню-пісьму і мае сваю солідную гісторыю. Другі погляд выявіўся найбольш ярка ў мэтодзе Монтэсоры. Па гэтым мэтодзе дзеці раней навучаюцца пісаць, а ўжо чытаньню вучацца потым. Але ў сыстэме Монтэсоры пісьмо стаіць у самай цеснай сувязі з цэлым радам практыкаваньняў у разьвіцьці і ў выхаваньні мускулаў рукі наогул, а мускулаў пальцаў у прыватнасьці. „Нашы дзеці,—кажа Монтэсоры,—доўга падгатаўлялі сябе да пісьма.Ува ўсіх гэтых падгатоўчых практыкаваньнях рука гатавала сваю ўласную будучыну. Калі дзіця абмацвала гладкія і шурпатыя паверхні, калі яно вымала і ўстаўляла слупкі ў гнёзды брускоў, абводзіла пальцамі контуры геомэтрычных фігур,—рука практыкавалася ва ўзгодненых рухах, і цяпер дзіця імкнецца выявіць сваю практыку ў захапляючым сынтэзе пісьма" (Монтэсоры, указаньне да майго мэтоду).

Трэці пагляд не зьяўляецца новым, але ў нашы дні ён высунуў у васобе Лінднера найлепшага свайго выказьніка. Сумеснае навучаньне пісьму і чытаньню, здавалася-б, мае за сабою тыя даныя псыхофізыолёгіі пісьма, што сумесны ўдзел розных цэнтраў пісьма памагае ўтварэньню „пісьмовай мовы", памагае больш сталым асацыяцыям гэтай мовы. Але ў апошнія часы высунут прынцыпіяльны довад проціў адначаснага навучаньня чытаньню і пісьму. Так лейпцыгскі пэдагог Ліндер указвае на поўнае нясупаданьне работ чытаньня і пісьма: чы-

таньне зьяўляецца работаю сэнсорнаю, або пачуцьцёваю, а пісьмо—работаю моторнаю, але цэнтры сэнсорны і моторны выяўляюць сваю чыннасьць няроўнамерна—моторная дзейнасьць заўсёды адстае ад сэнсорнай. Пісьмо павінна папераджацца выпрацаваньнем таго, што павінна быць напісаным, як мова папераджаецца набіраньнем матэрыялу для мовы. Разьдзельнае навучаньне пісьму і чытаньню, апроч чыста тэхнічных выгад і пераваг, можа быць апраўдана і з погляду агульна-пэдагогічнага і гігіэнічнага: як болей трудны від першапачатковых заняцьцяў у школе, пісьмо патрабуе няроўнамерна большых намаганьняў ад вучняў, а парушэньне гігіэнічных трэбаваньняў адносна сядзеньня пры пісьме можа шкодна адбіцца на здароўі дзяцей. Тэхнічныя выгады і перавагі разьдзельнага навучаньня, а таксама і погляды агульна-пэдагогічнага і гігіэнічнага характару прымушаюць выказвацца за разьдзельнае навучаньне пісьму і чытаньню.

Тут, разумеецца, маецца на ўвазе навучаньне пісьму-рукапісу, а што датыча пісьма ў шырокім сэнсе, як уменьне значкамі абазначаць тое ці іншае слова, то такое пісьмо будзе неадлучна ад чытаньня пры ўсякіх спосабах навучаньня. Складаючы слова з перакідных картачак літар, дзеці тым самым і пішуць слова, а павяраючы зложанае—чытаюць. У мэтах адоленьня тэхнічных труднасьцяй пісьма Шапашнікаў у сваіх мэтодычных указаньнях „Жывые гукі“ дае прадуманую і ўважліва распрацаваную сыстэму пісьма, як графічнага мастацтва. Ён злучае пісьмо з рысаваньнем, прадпасылаючы пісьму практыкаваньне ў рысаваньні.

Другое мэтодычнае пытаньне—як павінна вясьці навучаньне пісьму, аналітычным ці сынтэтычным мэтодам, у пэдагогічнай літаратуры разьвязваецца таксама розна. У большасьці выпадкаў ня толькі ў нас, але і ў эўропэйскіх школах навучаньне пісьму вядзецца сынтэтычным спосабам, г. зн. дзеці пераходзяць да пісьма слоў пасьля ўсвоеньня элемэнтаў літар, самых літар і ўжо тады прыступаюць да пісьма слоў. У амэрыканскіх школах навучаньне пісьму, як і навучаньне чытаньню, вядзецца спосабамі аналітычнымі, г. зн. дзеці йдуць не ад пісьма элемэнтаў, а ім адразу прышчапляюць навыкі пісьма цэлых слоў. Амэрыканскі мэтод пісьма мае на мэце адразу прывясьці дзіця да тыпу пісьма дарослага граматнага, пасылаючы адзін волевы акт для напісаньня цэлага слова. Дасягаючы гэтым спосабам скарэй тэй мэты, якую ставіць сабе кожнае навучаньне пісьму, уменьню прышчапленьня навыку пісаць цэлыя словы, аналітычны мэтод найбольш трапна разьвязвае і пытаньне аб мэханічным усвоеньні правільнага пісьма: няправільна напісаннага слова дзеці проста не пазнаюць, бо яны прывыкаюць бачыць слова ў пэўным яго выглядзе.

Але трэба заўважыць, што аналітычны мэтод мае і вельмі вялікія заганы: не прышчапляючы навыку мець дачыненьне з асобнымі элемэнтамі напісанага слова, гэты мэтод не дае вучням крытэрыю для праверкі напісанага. Апроч таго, пры навучаньні аналітычным мэтодам будуць і тэхнічныя труднасьці: дзеля таго, каб пісаць адразу цэлыя

словы, трэба быць вельмі добра падгатаваным да гэтага, трэба прайсьці цэлы рад практыкаваньняў у рысаваньні. У амэрыканскіх школах ужываньне аналітычнага вымагаецца мэтоду самым характарам і прынцыпамі правапісу ангельскай мовы. Такім парадкам, пытаньне, якім мэтодам вучыць пісаць, трэба разьвязаць так: на першых часох сынтэтычным мэтодам, прынцыпы-ж аналітычнага мэтоду скарыстаць на далейшых ступенях навучаньня пісьму пры выпрацаваньні навыкаў правільнага пісьма.

Прыступаючы да разгляду спосабаў навучаньня правапісу, трэба, перш за ўсё, аддзяліць пытаньні правапісу ад пытаньняў навучаньня граматыцы і разглядаць іх як зусім незалежныя пытаньні і на граматыку ня трэба глядзець, як на дадатак да правапісу, што фактычна і было ў школах. Зьмешваньне пытаньняў правапісу з пытаньнямі граматыкі вельмі шкодна адбіваецца на выбары мэтоду навучаньня правапісу і ўскладняе і без таго трудную справу навучыць пісаць правільна.

Што-ж такое правапіс, або орфографія? Правапіс—гэта ёсьць пэўная сыстэма правіл, якія ўстанаўляюць аднастайныя спосабы перадачы мовы ў гукавым пісьме. У васнове орфографіі могуць быць розныя прынцыпы: гістарычны, этымолёгічны, фонэтычны. Гэтыя прынцыпы могуць злучацца ў розныя комбінацыі. *Гістарычны* прынцып вымагае пісаць так, як пісалі даўней. Так у словах „работа“, „расту“ сучасная расійская орфографія патрабуе пісаць у першым склале *а*, бо такім быў правапіс у пачатку расійскай пісьменнасьці. (Гэта орфографія не расійская, а стара-славянская). У нашым беларускім правапісе гістарычны прынцып не пасьпеў яшчэ ўтварыцца: наша сучасная беларуская пісьменнасьць зусім маладая, знаходзіцца толькі ў пачатку свайго разьвіцьця. *Этымолёгічны* прынцып дае правіла: пісаць словы згодна іх пахаджэньню, згодна з гісторыяй мовы. *Фонэтычны* прынцып—пісаць так, як вымаўляецца. Паступовае правядзеньне гэтага прынцыпу зрабіла-б непатрэбным і самы правапіс. Але правесьці дакладна гэты прынцып нельга, бо той правапіс, які будзе фонэтычным для аднаго дыялекту мовы, можа ня быць фонэтычным для другога дыялекту тае-ж мовы. (Н. Д. Глядзі „Літаратурная энцыклёпэдыя, т. I Выд. Фрэнкель, Ленінград—Масква 1925 г., стар. 541).

„Датрымаць фонэтычнага прынцыпу да канца—немагчыма. Немагчыма гэта ўжо дзеля таго, што няма такой азбукі на сьвеце, каб можна было дакладна перадаць на пісьме ўсе гукі нашае мовы“. (Язэп Лёсік. „Беларускі Правапіс“. Дзярж. Выд. Беларусі, 1925 году, прадмова).

У васнове беларускага правапісу паложаны прынцыпы: 1) фонэтычны, 2) этымолёгічны, 3) прынцып традыцыі, 4) прынцып напісаньня чужаземных слоў (тая-ж прадмова). Сюды трэба было-б дадаць і прынцып напісаньня складаных слоў. Такім парадкам у васнове беларускага правапісу знаходзім пяць асобных прынцыпаў. Ужо адно гэтае мноства прынцыпаў складае труднасьць навучаньня правапісу. Насьпявае патрэба ў пераглядзе гэтага правапісу, патрэба ў яго рэформе, і можна

спадзяваецца, што пэрагляд нашага правапісу і будзе зроблен у нядоўгім часе. Але ніякая рэформа ня можа зрабіць правапіс настолькі простым, каб навучаньне яму стала зусім лёгкаю задачаю. Мы ведаем, наскольні трудным быў расійскі правапіс, сколькі часу адбірала ад школы *яць*. Урэшце была зроблена рэформа, літару яць выкінулі, спросьцілі правапіс прыметнікаў, займеньнікаў, прыйменьнікаў і інш. Бясспрэчна, гэтая рэформа вельмі значна палегчыла работу настаўніка і вучняў у школе. Але калі мы спытаем: ці лёгка даецца рэформаваны правапіс у расійскіх школах? Ці граматна пачалі пісаць вучні пасьля рэформы правапісу?—адказ будзе адмоўны.

„Состояние орфографической грамотности в наших школах внушает невольные опасения за целость нашего литературного языка, за целость нашей культуры. Безграмотность из школы течет широким потоком, захватывает все новые и новые области, проникает всюду. Улицы пестрят сейчас безграмотными надписями, плакатами".

„Орфография в школе как была, так и осталась „школьным бедствием".

„Зло сейчас настолько широко охватило школу, что—по откровенному признанию учителей—руки у них невольно опускаются". Родной язык в школе. (Научно-педагогический сборник под редакцией А. М. Лебедева и В. Ф. Переверзева № 8, Ленинград, 1925 г. К вопросу об орфограф. безграмотности, стр. 98).

Аб чым гэта сьведчыць? Аб тым, што справа тут не ў рэформах правапісу, ніякая рэформа не навучыць пісаць граматна, а справа ў самых мэтодах навучаньня, гэта адно, а другое—трэба зьвярнуць належную ўвагу на орфографію, трэба адвясьці на гэта болей часу, чаго не дае сучасная школьная програма. Вось чаму, вітаючы рэформу правапісу, нельга не згадзіцца з проф. Томсоном, што ніякі правапіс не даецца бяз доўгіх практыкаваньняў, а дзеля гэтага, па думцы проф. Томсона, ня так можа дапамагчы правапісу тая ці іншая рэформа яго, як рэформа навучаньня правапісу.

Каб высьвяціць пытаньне, якому прыёму навучаньня правапісу трэба аддаць перавагу, трэба разабрацца ў тым, якое значэньне для усвоеньня навыкаў правільнага пісьма маюць такія фактары: 1) правільна ўспрынятае слухам слова; 2) правільнае вымаўленьне слова; 3) від напісанага слова; 4) рух, што выконваецца пры пісьме, і 5) якое значэньне мае веданьне правіл правапісу.

Найноўшымі досьледамі ў галіне псыхофізыолёгіі пісьма дана навуковае асьвятленьне пытаньням навучаньня правапісу, у прыватнасьці навукова асьветлена пытаньне аб тэй ролі і значэньні, якія маюць азначаныя фактары. Раней, калі гэтыя досьледы ня былі зроблены, пэдагогамі-практыкамі высоўваліся тыя ці іншыя з гэтых фактараў на аснове іх практыкі, іх назіраньняў і згодна з тым, за які з пералічаных фактараў прызнавалася значэньне, і рэкомэндаваўся той ці іншы спосаб навучаньня правапісу. Калі прыдавалася значэньне правільна пачутаму слову або правільнаму яго вымаўленьню, то вяліся практыка-

ваньні ў правільным вымаўленьні і ўчуцьці слова, у гукавым аналізе слоў. Адным з відных спосабаў навучаньню правапісу і быў у гэтым выпадку дыктант. Калі большае значэньне прыдавалася віду напісанага слова, то патрабавалася практыкаваньне ў разглядзе напісаных слоў, адгэтуль выходзіла сьпісваньне, як спосаб навучаньня правапісу. Калі-ж правапіс ставіўся ў цесную сувязь з веданьнем правіл правапісу, то дзяцей прымушалі вывучваць гэтыя правілы з іх няўхільнымі выключэньнямі. Часамі сьпісваньне ўжывалася з дыктоўкаю і поруч з гэтым вялося практыкаваньне ў выпраўленьні сумысьля ўзятага няправільнага тэксту, або канографія.

Калі прыняць пад увагу тое, што дае псыхофізыолёгія пісьма, то стане ясным, што такія прыёмы навучаньня правапісу, сьпісваньне і канографія, нельга дапускаць, бо яны ўзаемна зьнішчаюць друг друга: даючы дзецям сумысьля няправільны тэкст, мы зьнішчаем тое, чаго хацелі дасягнуць сьпісваньнем з правільнага тэксту.

Сярод навейшых досьледаў па псыхофізыолёгіі пісьма асабліваю популярнасьцю карыстаюцца экспэрымэнтальныя досьледы нямецкага вучонага пэдагога Лая.

Вялікае значэньне ў справе навучаньня правапісу Лай прыдае пісьмо-рухаваму процэсу. У васнову свае тэорыі пісьма Лай кладзе вучэньне аб рухавых адчуваньнях.

Гэтыя адчуваньні рухаў бываюць дваякія: актыўныя і пасыўныя. Актыўныя адчуваньні залежаць ад нашай волі, іх можна назваць адвольнымі. Адчуваньне пасыўных рухаў ад нашай волі не залежаць. Адчуваньне актыўнага руху папераджаецца прадстаўленьнем аб самым руху, які мае выявіцца, адбыцца. Апроч таго, у выяўленьні руху ў нас зьяўляецца сухажыльнае пачуцьцё, як вынік сьцягваньня мускульнага сухажыльля. Адчуваньне актыўных рухаў мае пэўнае значэньне: дзякуючы яму мы пераносім увагу на самы кірунак руху раней, чым ён пачаўся, і можам падпарадкаваць яго нашай волі. Дакладнасьць гэтага папярэдняга разьмеркаваньня велічыні і сілы рухаў залежыць ад ступені іх паўторнасьці. Гэта паўторнасьць рухаў робіць іх настолькі звычайнымі для нас, што яны выяўляюцца аўтоматычна і не даходзяць да нашай сьвядомасьці. Каб давесьці значэньне прывычных рухаў, Лай дае прыклад аднаго скрыпача, каторы часамі з прычыны свае хваравітасьці ўпадаў у часе ігры ў стан няпрытомнасьці, але і ў стане няпрытомнасьці ён прадаўжаў іграць, ня зьбіваючыся з такту. Адчуваньне руху мае яшчэ і тое значэньне, што памяць аб іх захоўваецца лепш і мацней, чым памяць аб зрокавых і слухавых прадстаўленьнях. З часам мы забываем ліцы, малюнкі, мэлёдыі, але хто ў юнацтве ўмеў езьдзіць на каньках, той будзе езьдзіць на іх і праз доўгі час.

Гэтую тэорыю аб рухавых адчуваньнях Лай дапасоўвае да задач навучаньня правапісу.

Асабліва важкімі для навейшай пэдагогікі аказаліся досьледы Лая адносна правапісу. Аказваецца, як даводзяць досьледы Лая, што зрокавая дыктоўка (пісьмо з папярэднім чытаньнем тэксту) дае ў тры

разы меней памылак у параўнаньні з дыктоўкаю па слуху, а сьпісваньне дало ўшэсьцера меншую колькасьць памылак у параўнаньні з слухавым дыктантам. Колькасьць памылак пры сьпісваньні з рукапіснага тэксту зьменшваецца ўдвойчы ў параўнаньні са сьпісваньнем з друкаванага тэксту, г. з. што сьпісваньне з рукапіснага тэксту дае ў 12 раз меншую колькасьць памылак у параўнаньні з слухавым дыктантам.

Другі нямецкі вучоны пэдагог Мэйман, у сваіх лекцыях па экспэрымэнтальнай псыхолёгіі крытыкуе тэорыю і досьледы Лая. Мэйман не прыдае такога важнага значэньня рухавым адчуваньням у справе навучаньня правапісу, бо нават надворны характар пісьма залежыць не ад рухаў рукі, а ад мозгу. Затым пры аналізе працэсу пісьма, трэба прыняць пад увагу тую абставіну, што гэты працэс ёсьць акт волі, і розньсьць волевых імпульсаў, патрэбных для напісаньня слова, складае псыхолёгічную розьніцу паміж пісьмом граматнага і малаграматнага. Не прыдаючы рашучага значэньня рухам рукі ў працэсе пісьма наогул, Мэйман адмаўляе таксама іх выключную важнасьць і ў навучаньні правапісу, дзе маюць значэньне ня самі рухі, а злучэньне гэтых рухаў з бачаньнем слоў, прычым гэтае бачаньне і зьяўляецца пераважным момантам. Рухі-ж пры пісьме дапамагаюць у тым сэнсе, што прымушаюць пісальніка, крок за крокам, пры напружанасьці ўвагі грунтоўна аналізаваць і стала замацоўваць вобразы слоў.

Перавагу зрокавых прадстаўленьняў над рухавымі ў графічнай памяці Мэйман даводзіць на простым досьледзе. Калі мы нарысуем з заплюшчанымі вачамі складаную фігуру або ломаную лінію і, не расплюшчваючы вачэй, папрабуем нарысаваць яе другі раз, кіруючыся рука-рухавымі прыпамінаньнямі, то другая фігура ня будзе тое-самаю з першаю. Будзе памылка, але не ў такой ступені, калі мы адновім па адных зрокавых прадстаўленьнях якую-небудзь злучную фігуру, нарысаваную ня намі. Але калі мы зрысуем фігуру, гледзячы на яе, а затым нарысуем яе па памяці, то такія рысункі будуць вельмі падобны. Дзеля гэтага *зрокавыя ўражаньні, падтрыманыя рухавымі прадстаўленьнямі, вельмі важны для замацаваньня графічнай памяці.*

Крытыкуючы досьледы Лая адносна сьпісваньня, Мэйман кажа, што сьпісваньне дае лепшыя вынікі ня з прычыны асаблівай важнасьці рухавых прадстаўленьняў, а дзеля таго, што пісальнік прымушаецца да дакладнага зрокавага аналізу формаў, патрэбнага для выяўленьня самых рухаў. Такім чынам, бачаньне слоў бярэ падтрыманьне ад рухаў пісьма, і вынікам гэтага і ёсьць дакладнае замацаваньне зрокавага вобразу. Затым Мэйман адзначае вялікае значэньне ў справе правапісу, удзел у працэсе пісьма прылад мовы. Дзеля гэтага, кажа Мэйман, можна дабіцца добрых вынікаў, калі дзеці будуць разглядаць напісаныя словы і ўтой-жа час аналізаваць пры вымаўленьні, вынікам гэтага і будзе аналізуючае сьпісваньне. Найлепшым мэтодам навучаньня правапісу Мэйман знаходзіць такі: бачаньне слоў з аналізуючым сьпісваньнем, падтрымліваным аналізуючым вымаўленьнем. Адносна права-

пісных досьледаў Лая Мэйман заўважае, што гэтыя досьледы рабіліся ня зусім дакладна і рабіліся на штучным матэрыяле.

Такім парадкам, розьніца паміж Лаем і Мэйманам толькі ў тэорытычных прадпасылках, а не ў практычных вывадах.

Адзначаныя вынікі досьледаў у справах правапісу ў поўнай меры пацьвярджаюць даныя псыхофізыолёгіі пісьма.

Пры сьпісваньні, асабліва з напісанага тэксту, у найбольшай узгодненасьці знаходзяцца зрокавы і рука-рухавы цэнтры „пісьменнай мовы", г. зн. рухі вачэй пры ўспрыняцьці літарнага складу слова знаходзяцца ў поўнай згодзе з рухамі рукі. Наадварот, пры дыктанту слухавыя прадстаўленьні слоў не заўсёды бываюць узгоднены з відам напісанага слова і з рухамі рукі для напісаньня гэтага слова.

Значэньне веданьня правіл правапісу ў мэтодычнай літаратуры трактуецца парознаму. Большасьць мэтодыстых-пэдагогаў, асабліва пазьнейшага часу, не прызнаюць гэтага значэньня за веданьнем правіл правапісу. „Амаль ня ўсе думаюць,—кажа проф. Томсон,—што пісьменнасьць (граматнасьць) заключаецца ў веданьні, дзе якую трэба ставіць літару, і ў гэтым уменьні ставіць правільна літары і заключаецца задача навучаньня правапісу. З гэтай прычыны, пры навучаньні правапісу ў школе прымушалі вывучваць правілы і словы, па якіх, пасьля доўгага разважаньня, можна вызначыць, дзе якую трэба паставіць літару. Не зважаюць, што граматнасьць павінна быць у мускулах і нэрвах рукі, у рука-рухавых і зрокавых прыпамінаньнях. Прывучаючы думаць аб літарах, настаўнік проста перашкаджае набыцьцю граматнасьці, гэта значыць аўтоматычнага пісаньня, бо думаньне аб літарах будзе перарываць ход мысьляй пры пісьменным укладаньні.

Ня той граматны, хто ведае, дзе якая павінна быць літара, а той, хто піша, замячаючы літары толькі тады, калі іх напіша, і то толькі, як сустаўныя часьці слоў".

І тым ня меней казаць, што веданьне правіл правапісу для задач навучаньня граматнаму пісьму ня мае ніякага значэньня, ня прыходзіцца. Папершае, уменьне дапасаваць пэўнае правіла правапісу на практыцы ў тым ці іншым выпадку ўжо ёсьць некаторая работа мысьлі. Падругое, ня ўсе словы могуць увайсьці ў круг правапісных практыкаваньняў вучня, каб можна было іх успрыняць зрокам і замацаваць іх правільнае напісаньне. З прычыны гэтага на практыцы могуць быць такія выпадкі, дзе здарыцца патрэба мець нейкую мерку, нейкі крытэрый-норму, з якімі і трэба падысьці для разьвязаньня таго ці іншага правапіснага пытаньня. А такою меркаю і можа быць тое ці іншае правіла правапісу.

Маючы на ўвазе даныя псыхофізыолёгіі пісьма і адводзячы малазначную ролю веданьню правіл правапісу, некаторыя пэдагогі нашага часу, у процілежнасьць даўнейшым захапленьням правіламі, высоўваюць, як ідэал правапісу, яго мэханічнасьць, адзіным-жа мэтодам навучаньня лічаць толькі сьпісваньне. У мэтодычнай літаратуры найноўшага часу пачынаюць зьяўляцца падручнікі, уложаныя „па Лаю",

для гэтага сьпісваньня. Мысль—ня новая. Яшчэ ранейшыя пэдагогі і мовазнаўцы рэкомэндавалі гэты спосаб. Але больш удумныя і асьцярожныя пэдагогі, прызнаючы прынцыповы бок даных псыхофізыолёгіі пісьма, ня схільны прыдаваць такога выключнага значэньня сьпісваньню. У якасьці доваду проціў прыводзіцца справядлівая апаска, што мэханізованае сьпісваньне будзе мець з погляду чыста пэдагогічнага адмоўнае значэньне, бо такая работа прытупляе здольнасьці вучняў. Прыкладам такога тыпу грамацеяў можа служыць Гогалеўскі Башмачкін, а таксама і канцэлярскія пісцы, каторыя шляхам сьпісваньня набывалі граматнасьць, але каторых ні адзін добры пэдагог не палічыць за ідэал граматнасьці для сваіх вучняў.

Ня гледзячы, аднак, на некаторую непагоджанасьць поглядаў у васобных вывадах экспэрымэнтальнай дыдактыкі, трэба лічыць цяпер стала ўстаноўленымі і навукова абаснованымі з погляду псыхофізыолёгіі пісьма такія прынцыпы:

1. *Дыктант слухавы*, асабліва паверачны, названы некаторымі пэдагогамі карным, ні ў якім разе ня можа служыць спосабам навучаньня правапісу. „Дыктаваць бяз шкоды для граматнасьці вучняў можна толькі тое, што вучні напішуць бязумоўна правільна“, кажа проф. Томсон у сваёй кнізе „Да тэорыі правапісу“.

З гэтаю формаю дыктанту ня трэба зьмешваць дыктовак, вядомых у мэтодыках пад назваю „перасьцерагаючых“ або „папярэджваючых“ і „навучальных“. Мэта такіх дыктовак—не праверыць ступень граматнасьці, а навучыць пісаць граматна. Такія дыктоўкі, правільна пастаўленыя, у поўнай меры трэба ўжываць у школе, як адзін з спосабаў навучаньня пісаць граматна. Дыктоўкі такога тыпу некаторымі мэтодыстымі проста такі рэкомэндуюцца пераважна перад другімі відамі навучаньня правапісу. Так Чарнышоў, супастаўляючы дыктоўкі са сьпісваньнем, кажа: „Мы, разумеецца, цэнім разумную дапамогу (не залішнюю) вучню, але яшчэ больш цэнім умелае абуджэньне ў ім намаганьня, што зьяўляецца ў навучаньні адною з найболей важных асьветных умоў. З гэтага погляду дыктаваньне невялікіх, зьвязаных, добра падабраных тэкстаў зьяўляецца адным з вельмі патрэбных і незаменных школьных заняцьцяў пры навучаньні орфографіі“.

У вабарону дыктанту такога тыпу выступае і Алфераў у сваёй кнізе „Родная мова“. „Прадставім сабе,—кажа ён,—што аб‘ём дыктанту невялік, мінут на 15—20 сярэдняга вучнёўскага пісьма; прадставім сабе, што выбіраюцца не складаныя пэрыоды, а наадварот, простыя сказы на вядомыя дзецям правілы, прычым усё невядомае ім наўперад аб‘ясьняецца; прадставім, што дыктуецца не аднатонна, а ясна, проста і выразна, адкінем усе выпадковыя злоўжываньні і няправільнасьці, каторыя могуць перакрываць якую ўгодна работу,—і што-ж у нас астаецца? У нас астаецца вось што: дзіцяці задана зусім па яго сіле і здольнасьцях задача; яно пастаўлена ў такія ўмовы, каторыя даюць яму магчымасьць правільна разьвязаць задачу. Правільнае яе разьвязаньне дае яму вялікае моральнае задаволеньне—такога роду,

чаго ня можа даць ні сьпісваньне, ні перасьцерагаючы дыктант. Разьвязваючы гэтую задачу, дзіця папрактыкоўвае сваю волю і само правярае ступень свае граматнасьці, а мець сапраўдную пэўнасьць у сапраўдным веданьні прадмету вельмі радасна і важна. І вось, калі так паглядзець на дыктант, то наўрад ці можна выкінуць яго, як гэта хочуць зрабіць цяпер вельмі многія, з ліку прыёмаў у навучаньні правапісу".

Да гэтага яшчэ трэба дадаць, што запісваньне пад дыктоўку нельга ўхіліць ніякім чынам. Калі дзеці і ня будуць пісаць пад дыктоўку наўмысьля падабранага орфографічнага матэрыялу, то ім прыдзецца запісаць той матэрыял, каторы зьявіцца, як вынік іх колектыўнай работы. Такім матэрыялам можа быць тое ці іншае пастанаўленьне, тыя ці іншыя правілы іх школьнага жыцьця.

2. *Бясспрэчна даведзеным трэба лічыць прынцып папярэджваньня памылак*, або недапусканьне няправільных зрокавых і рукарухавых адчуваньняў: паўторныя і заўсёды правільныя адчуваньні спрыяюць паглыбленьню іх сьледу ў памяці—у даным выпадку зрокавай і рукарухавай. Наадварот, розныя прадстаўленьні зьнішчаюць адно другое. Адгэтуль і зразумела, чаму няможна карыстацца, як спосабам навучаньня правапісу, так званаю какографіяй, або практыкаваньнем у папраўленьні сьвядома няправільна напісаных слоў. Кожнае адчуваньне, як-бы яно ня было нязначным, пакідае сьлед у памяці, і, такім парадкам, пабачыўшы, а тым болей напісаўшы няправільнае слова, замацоўваецца няправільнае прадстаўленьне, і ў далейшым перад вучнем будзе падвойная работа: забыць няправільнае і запомніць правільнае ўражаньне. Практыкаваньне ў какографіі, як заўважае проф. Томсон, можа мець сэнс хіба толькі пры падгатоўцы корэктароў.

Гэты від практыкаваньня знашоў свайго абаронцу ў асобе вядомага пэдагога-мэтодыстага нябожчыка Флёрава, каторы высоўвае так званы „корэктурна-сэнсавы мэтод" навучаньня правапісу. У гэтым мэтодзе папраўленьне памылак у перадруках, спэцыяльна для гэтага зробленых, займае значнае месца. На какографію ў значнай меры падобны і вельмі пашыраныя практыкаваньні ў так званым зрокавым дыктанту, або ў сьпісваньні слоў з пропускам літар або з заменаю іх якімі-небудзь значкамі — +, — і г. д. Усе такія практыкаваньні маюць той недахват, што даюць нязвычайныя, дзіўныя ўражаньні ад слоў і супярэчаць правільнаму ўспрыняцьцю зрокавых вобразаў.

3. Навейшыя мэтодыстыя асаблівую ўвагу аддаюць пры навучаньні правапісу сьпісваньню. На сьпісваньне, як на адзін з галоўных спосабаў замацаваньня правільных навыкаў пісьма, указвае і програма Наркамасьветы. Але гэты від орфографічных практыкаваньняў патрабуе пэўнай мэтазгоднай організаванасьці. Тут перш за ўсё трэба паклапаціцца, каб дзеці з самых першых часоў навучаньня сьпісвалі цалком, а ня літару за літараю: толькі пры такіх умовах у іх выпрацуюцца навыкі злучных рухаў рукі, патрэбных для напісаньня цэлага слова. Тут

можна карыстацца такім прыёмам: калі дзеці пачынаюць пісаць, настаўнік піша на відоку ўсяе клясы на дошцы, а дзеці прыглядаюцца да рухаў рукі настаўніка. Пішацца кароценькі сказ, або слова. Дзеці ўважліва перачытваюць напісанае, запамінаюць нарысы слова. Пасьля гэтага настаўнік сьцірае напісанае, каб дзеці не копіявалі адну літару за другою, і дзеці змушаны будуць пісаць цэлымі словамі. Напісанае настаўнікам можна чым-небудзь завешваць, каб дзеці потым маглі параўнаць і праверыць свой тэкст.

Задача далейшае організацыі сьпісваньня складаецца з таго, каб з пэўнымі злучнымі рухамі рукі, патрэбнымі для напісаньня цэлага слова, былі стала злучаны і прадстаўленьні аб значэньні пэўнага слова. Другімі словамі, трэба ўхіліць мэханічнасьць у рабоце, дадаць ёй пэўны сэнс, трэба зацікавіць дзяцей работаю сьпісваньня. У нас пакуль што ў гэтым сэнсе яшчэ нічога ня зроблена, няма такіх спэцыяльных падручнікаў-дапамог для настаўніка, як трэба вясьці сьпісваньне, няма сыстэматычна ўмяркованага матэрыялу. Багата зроблена ў гэтым сэнсе для расійскіх школ. Можна ўказаць на „наглядные Уроки письма“ Флёрава.

У гэтых навочных лекцыях пісьма даецца тэкст для сьпісваньня. Разам з тэкстам даюцца і рысункі да тэксту. Гэтыя рысункі ажыўляюць тэкст, дадаюць яму сэнс і зацікаўліваюць дзяцей. Поруч з гэтым даюцца і поўныя задачкі для самастойнага пісьма, прычым папярэдня ўхіляюцца тыя памылкі, якія маглі-б дапусьціць дзеці.

У васнову Флёраўскіх лекцый навочнага пісьма паложаны прынцыпы: 1) дзеці не павінны пісаць ніводнага слова, не прадстаўляючы таго, што яны пішуць; 2) пісьмо павінна вясьціся так, каб дзеці не рабілі памылак і 3) больш разгону для дзіцячай самадзеяльнасьці.

Выходзячы з вывадаў экспэрымэнтальнай пэдагогікі, зробленых проф. Мэйманам, што найлепшым правапісным мэтодам зьяўляецца бачаньне слова з аналізуючым сьпісваньнем, падтрыманым аналізуючым вымаўленьнем, Флёраў імкнецца да таго, каб падручнік, з каторага сьпісвае вучань, няўхільна прымушаў яго, пры ўсьвядомленьні таго, што перапісваецца, яшчэ і да вымаўленьня, да аналізу таго слова, каторае перапісваецца. Гэтага ён і хоча дасягнуць у сваіх навочных лекцыях пісьма пропускам літар у слове, для якога даецца рысунак. Прапушчаная літара, па думцы Флёрава, змусіць вучня зьвярнуць увагу на склад слова, прааналізаваць і прадставіць яго, як рад гукаў і літар.

Каб сьпісваньне было сьвядомым, само сьпісваньне ставіцца такім парадкам:

А. Тэкст для сьпісваньня трэба даваць невялікі, бо ўсякае ўражаньне астаецца ў памяці тым даўжэй, чым больш яно сьвежа: доўгія ўражаньні томяць і сьвежасьць страчваецца.

Б. Разьмер літар павінен быць буйным, а самае сьпісваньне вядзецца ўважна, акуратна, павольна. Вымагаць пры гэтым прыгоства пісьма, каліграфіі ня трэба, бо тады дзеці будуць аддаваць увагу

асобным літарам, а гэта адхіліць іх ад вобразу слова і ня будзе спрыяць выпрацаваньню тыпу пісьма дарослага граматнага. Трэба пісаць выразна, ясна, чытэльна.

В. Характэрныя для слова ў адносінах правапісу літары і склады можна падчыркваць, прычым гэтае падчыркваньне павінна быць акуратным, каб рыска ня выходзіла за межы таго, што падчыркваецца. Гэта мае сваёю мэтаю зьвярнуць большую ўвагу на тое, што падкрэсьліваецца.

Г. Пры адбіраньні работ трэба патрабаваць ад вучняў аб'ясьненьня, чаму тое ці іншае слова напісана так, а ня іначай.

Д. Каб выклікаць большую актыўнасьць у работах дзяцей пры сьпісваньні і ўхіліць мэханічнасьць, можна карыстацца вольным сьпісваньнем. Робіцца гэта так. Прачытаўшы ўголас і цалком увесь сказ, дзеці ўнікаюць у сэнс сказу, робяць правапісны разбор, прыглядаюцца да нарысаў кожнага слова, затым ужо, ня гледзячы ў тэкст, пішуць цалком увесь сказ, не ганяючыся за тэкстуальнаю дакладнасьцю. Пачаўшы такое сьпісваньне з кароценькіх сказаў, можна паступова ўскладняць тэкст і нават перайсьці да пісьма невялічкіх расказаў, цэлых артыкульчыкаў, зрабіўшы наўперад папярэдні разбор з боку зьместу і правапісу слоў. Чым далей будзе йсьці ўскладненьне сьпісваньня, тым болей яно будзе прыбліжацца да самастойнага запісваньня ўсвоенага зьместу.

Такая пастаноўка сьпісваньня ўсё больш і больш будзе надаваць характар гэтай рабоце пажаданага тыпу вольнага запісваньня сваіх мысьляй. Трэба мець на ўвазе, каб пастаноўка навучаньня правапісу ня выраджалася ў вузка-спэцыяльны від работы.

Ступень граматнасьці павінна вызначацца ня ўменьнем пісаць штучна падабраныя словы і сказы, а ўменьнем граматна складаць свае мысьлі пры адвольным пісьме. Адгэтуль трэба паставіць у цесную сувязь навучаньне правапісу з навучаньнем правільна складаць свае мысьлі на пісьме.

Пераходнаю ступеньню пісьменных заняцьцяў паміж спэцыяльна орфографічнымі практыкаваньнямі і вольным складаньнем сваіх мысьляй зьяўляецца так званая „свабодная дыктоўка“.

„Свабодную дыктоўку“ ўводзіць Флёраў. Ён дае і самую тэхніку, як весьці яе.

Аб гэтай дыктоўцы звычайна аб'яўляецца напярэдадні. Самы-ж матэрыял для дыктоўкі не паведамляецца. На папярэдняй лекцыі паўтараюцца правілы, на каторыя даецца дыктоўка. Лекцыя дыктоўкі пачынаецца некалькімі пытаньнямі.

Гэтыя пытаньні накіроўваюць мысьлі дзяцей на зьмест таго матэрыялу, які будзе дыктавацца. А потым чытаецца ўвесь расказ без перапынак, чытаецца адзін раз. Потым даецца кароценькі перапынак і пачынаецца чытаньне па частках. Кожная частка чытаецца таксама адзін раз. Чытаньне кожнае часткі папераджаецца настаўнікам: „Слухайце я буду чытаць“. Чытаецца адрывак невялікі—у 2—5 друкаваных

радкоў тэксту. Па прачытаньні адрыўку вучні зараз-жа і пішуць. Калі сустрачаецца ў дыктоўцы труднае слова, то яно выпісваецца на дошку. Калі ўсе дзеці скончаць пісаць адрывак, чытаецца наступны. Пасьля таго, як запішацца апошні адрывак, настаўнік забірае вучнёўскія работы. На наступных лекцыях некаторыя работы чытаюцца ў клясе, прычым вучні робяць свае ўвагі.

Памылкі звычайна не папраўляюцца. Настаўнік выпісвае іх для сябе, а потым далейшая работа дапасоўваецца так, каб гэтыя памылкі ўхіліць (У. Флёраў. „Свабодная дыктоўка").

Стылістычныя пісьменныя работы.

Адна з самых важных задач, якія стаяць перад пачатковаю школаю і якія яна павінна разьвязаць правільна, ёсьць задача навучаньня талкова складаць свае думкі на пісьме. Мэтодыкі роднае мовы звычайна разглядаюць гэты від пісьма, як пісьмо вышэйшага парадку. А між тым школьная практыка паказвае, што гэты вышэйшы від пісьма далёка не карыстаецца тою ўвагаю, якую ён справядліва заслужвае, бо ў практычным жыцьці ўменьне правільна, дакладна, ясна і проста запісаць свае мысьлі на паперы мае вельмі важнае значэньне. Гэтае значэньне набывае яшчэ большай вагі цяпер, калі само сялянства і самі рабочыя ўзялі ў свае рукі будаўніцтва свайго жыцьця, калі ўсе формы гэтага будаўніцтва павінны прайсьці ня толькі праз іх рукі, але і праз іх галовы. Умець накідаць пэўны проект, напісаць даклад, зрабіць справаздачу,—усё гэта патрабуе навыку ясна і проста падыйсьці да справы, уменьня напісаць свае мысьлі зразумела для ўсіх. Стылістычныя-ж пісьменныя работы, ня гледзячы на сваю паважнасьць, часта засланяюцца другімі відамі пісьма ў школе і, галоўным чынам, работамі правапіснага характару. Да і самі мэтодыкі роднае мовы адсоўваюць на задні плян стылістычныя работы, ня гледзячы на тое, што гэтыя заняцьці—„работы вышэйшага парадку".

Звычайна мэтодыкамі рэкомэндуюцца такія формы практыкаваньняў у складаньні мысьляй на пісьме: 1) складаньне прачытанага па пытаньнях; 2) складаньне прачытанага з захаваньнем пляну і формы; 3) складаньне з захаваньнем пляну, але са зьменаю формы (дыялёгічную—монолёгічнаю і наадварот); 4) складаньне прачытанага са зьменаю пляну і формы (расказ вуснамі аднае з дзейных асоб); 5) скарачэньне прачытанага (конспэктаваньне); 6) пашырэньне сьціслага расказу; 7) вышуканьне зьместу і складаньне па пляну прачытанага; 8) выцяг частак цэлага; 9) складаньне расказу або апісаньне па даным матэрыяле і пляну (на аснове некалькіх прачытаных матэрыялаў); 10) самастойнае складаньне на даную тэму.

Разглядаючы гэту паступовасьць, у якой ідуць практыкаваньні ў складаньні сваіх мысьляй, мы бачым, што ўсе гэтыя практыкаваньні вельмі мала адводзяць месца самадзеяльнасьці дзяцей. Зусім наадварот—нашым шаблённым і традыцыйным спосабам вядуцца стылістыч-

ныя практыкаваньні ў амэрыканскіх школах: там адразу пачынаюць з вольнага складаньня сваіх мысьляй, а тэмамі для гэтага складаньня бяруцца падзеі з жыцьця самых дзяцей, іх беспасярэднія ўражаньні. Найболей звычайнаю і популярнаю формаю складаньня зьяўляюцца пісьмы.

Супастаўляючы прыёмы навучаньня пісьменнаму складаньню мысьляй у нашых і амэрыканскіх школах, мы бачым, што нашы мэтодыкі да гэтага часу аддавалі перавагі тэхнічнаму боку справы, а амэрыканская школа больш зварачае ўвагі на творчыя нахілы юнакоў-пісьменьнікаў. Мы баімся аддаць вучня ў яго творчых парываньнях свабоднай плыні яго гутаркі, бо няпэўны ў яго яшчэ няўзмоцненых у тэхнічным сэнсе навыках мовы, асабліва пісанай.

Вось гэтыя два бакі—тэхнічны і творчы—і трэба адмежаваць адзін ад другога ў пытаньнях аб навучаньні стылістыцы.

Ставячы тэхнічныя мэты, мы дасягаем задачу далучыць дзяцей да тых умоўных і штучных нормаў мовы, якія характарызуюць літаратурную мову. Мы павінны выпрацаваць поўныя навыкі літаратурнага складаньня. Дасягаючы-ж мэты творчага разьвіцьця мовы, мы цэнім, галоўным чынам, асабовыя выяўленьні ў формах слоў вынікаў самастойнай, актыўнай пераапрацоўкі назіраньня або перажываньняў маленькага пісьменьніка.

Сакрэт выкладаньня роднай мовы і заключаецца ў тым, каб найсьці правільныя адносіны ў дасягненьні той ці іншай мэты і не забываць ніводнай з адзначаных старон у выражэньні мысьляй дзеля выключнай увагі аднэй з іх.

Захапляючыся ідэямі „амэрыканскага мэтоду" ў пытаньнях пачатковага выкладаньня наагул, многія з настаўнікаў схільны часта пераймаць гэты мэтод, упускаючы з віду розьніцу ў агульных умовах амэрыканскага і нашага жыцьця і асабліва ў ступені разьвіцьця дзяцей-школьнікаў. Праўда, трэба прызнаць, што амэрыканскі мэтод скарэй дасягае мэты прывучыць дзяцей да самастойнага складаньня сваіх мысьляй, даючы дзецям больш цікавы матэрыял, чым пры спосабе бясконцных перакладаў і перайначваньняў чужых мысьляй і выразаў, якія часта зусім не адпавядаюць дзіцячай псыхолёгіі і ня лічацца з перажытым і перачутым дзецьмі. Але калі-б мы прынялі цалком амэрыканскі мэтод у пытаньнях навучэньня стылістычным работам і пачалі-б практыкаваньне з вольных складаньняў, хоць-бы і на самую даступную дзецям тэму, то напэўна мелі-б няўдачу, няўдачу ня толькі ў тым сэнсе, што рызыкавалі-б надоўга затрымаць набыцьцё правільных навыкаў орфографіі, але і самага ўменьня складаць сваё мыслі. І гэта зразумела: калі дзіця з інтэлігентнай ці ва ўсякім разе граматнай сям'і паступае ў школу з некаторым запасам слоў і выразаў, то наша вясковае дзіця, паступаючы ў школу, мае вельмі нязначны запас слоў і выразаў. У гэтым сэнсе ў пэўнай ступені знаходзіць для сябе апраўданьне спосаб весьці пісьменныя работы, які паказаны нашымі мэтодыкамі і пабудованы на пэўных дыдактычных прынцыпах:

ад лёгкага да труднага, ад простага да складанага. Гэтым і можна вытлумачыць, чаму наша школа дае так мала месца і часу для вольнага складаньня сваіх мысьляй.

І тым ня меней, калі ня прытрымліваццa вельмі строга залішніх патрабаваньняў у сэнсе паступовасьці стройнасьці вядзеньня практыкаваньня ў навучаньні стылістыцы, то лёгка можна абмінуць некаторыя этапы мэтодычных вымаганьняў з тым, каб скарэй прыступіць да практыкаваньня ў вусным складаньні сыстэматычна пастаўленага і плянова праведзенага праз увесь курс пачатковай школы.

Значэньне разьвіцьця вуснае мовы, як для выпрацаваньня ўменьня складаць свае мысьлі, так і само па сабе, асабліва рэкомэндуецца пэдагогічнаю літаратураю апошняга часу. У прыватнасьці важнае значэньне „вусных складанак" павялічваецца тым болей, калі мы прымем пад увагу некаторыя прынцыпы правапісу—ня пісаць няправільна,—то, відочна, мы ня можам скора прыступіць да самастойнага пісьма. Трэба ва ўсякім разе даць хоць найболей простыя навыкі правапісу. Але ў той-жа час ня трэба ўпускаць з відоку і тае абставіны, што вельмі важна з першых-жа крокаў прывучыць дзяцей да складаньня сваіх мысьляй. Вось тут і прыходзяць на дапамогу „вусныя складанкі".

Гэты спосаб вядзеньня вусных размоў у мэтодычнай літаратуры і ў школьнай практыцы не зьяўляецца навіною. Такія размовы йшлі поплеч з так званымі „прадметнымі лекцыямі, каторыя карысталіся шырокаю популярнасьцю ў школах у 60-х і 70-х гадох. Але тады гэтым бяседам-размовам ставіліся другія задачы і толькі ў больш пазьнейшыя часы на іх сталі глядзець, як на сродак разьвіцьця вуснай мовы, і ім сталі надаваць спэцыяльны характар бясед-складанак. Але трэба сказаць, што гэтыя бяседы-складанкі часта носяць выпадковы характар і ня злучаны пэўным плянам з агульным ходам заняцьцяў па навучаньні роднай мове. Гэтымі бяседамі карыстаюцца для ажыўленьня аднастайнасьці заняцьцяў.

На гэтыя вусныя бяседы-складанкі трэба зьвярнуць большую ўвагу, іх трэба ўвесьці ў заняцьці роднаю моваю, прыдаўшы ім характар пляновасьці і пэўнай мэтодычнасьці і выкарастаць іх, як спосаб правільнай пастаноўкі навучаньня складаньню сваіх мысьляй.

Да вусных складанак можна прывучыць дзяцей з самых першых момантаў іх школьнага жыцьця. Мэтодыка першапачатковага навучаньня прадугледжвае так званыя ўступныя лекцыі, якія і маюць месца ў самым пачатку навучаньня. Поруч з бяседамі настаўніка аб парадках у школе, аб прадметах школьнага ўжытку можна весьці і вусныя складанкі. Матэрыяламі для такіх бясед зьяўляюцца рысункі. Настаўнік дае дзецям рысункі, карыстаючыся лемантарамі. У лемантарох гэтыя рысункі звычайна і даюцца. Адгортваецца старонка з рысункамі. На адзін расказ звычайна даецца некалькі рысункаў. Трэба ўгаварыцца з дзецьмі, у якім парадку будзе весьціся разгляд рысункаў. Рысункі даны, скажам, на тэму „Раніца вучня". Вызначаючы зьмест кожнага рысунку, складаем цэлы род сказаў, зьвязаных паміж сабою адзінствам

зьместу. „Раніцаю Грыша ўстае. Грыша мыецца, Грыша сьнедае. Грыша чытае. Грыша піша“. Злучаючы гэтыя сказы ў адно цэлае, складаем такі расказік: „Раніцаю Грыша ўстае і мыецца. Потым ён сьнедае і садзіцца чытаць і пісаць“.

Як зьмест асобных рысункаў, так і зьмест зьвязанага расказу выказваюць самі дзеці, настаўнік толькі робіць патрэбныя папраўкі. У далейшым іх-жа ўласнымі выказамі зьместу просьценькіх рысункаў можна карыстацца для лічэньня слоў у мове, для раскладу мовы на словы, слоў на склады. Такім чынам з самага пачатку дзеці заняты сур'ёзнай, але ў поўнай меры даступнай і цікавай для іх работай. Самае азнаямленьне з прадметамі школьнага ўжытку, са школьнаю абстаноўкаю і са школьнымі парадкамі вядзецца ў сувязі з разгляданьнем рысункаў па якім-небудзь лемантары, у каторым і зьмяшчаюцца адпаведныя рысункі, і гэтыя бяседы йзноў-жа такі йдуць поруч з вуснымі складанкамі. Дзеці любяць разглядаць рысункі і па гэтых рысунках з даступным дзецям зьместам на першых часох лягчэй за ўсё выпрацоўваюцца вусныя расказы. Матэрыялам для такіх бясед можа служыць любы багата ілюстраваны лемантар.

Пачынаючыся з простага, з абазначэньня, напр., прадмета, нарысаванага ў кнізе, адным словам, адным сказам, работа паступова ўскладняецца—дзеці пачынаюць складаць цэлыя расказы, спачатку простыя і кароткія, потым больш складаныя і пашыраныя. Для складаньня цэлых расказаў лепш браць такія расказы, каторыя распадаюцца ў сваіх асноўных момантах на некалькі адпаведных рысункаў. Значна трудней вясьці складаньне вусных расказаў па адным рысунку, а дзеля гэтага такімі рысункамі можна карыстацца толькі тады, калі дзеці ўжо набудуць пэўныя навыкі ў гэтым сэнсе і разаўюць вусную мову ў патрэбнай ступені.

Вусныя складаньні не павінны абмяжоўвацца толькі бяседамі па рысунках. Матэрыял для вусных бясед-складанак могуць даць і другія віды заняцьцяў роднаю моваю. Гэты матэрыял дадуць ня толькі тыя ці іншыя віды заняцьцяў па роднай мове—яго можна браць з гісторыі, географіі і прыродазнаўства: усім гэтым заняцьцям адводзіцца значнае месца і ім надаецца характар навочных прадметных бясед аб тым, што зьвязана з беспасярэднімі ўражаньнямі і назіраньнямі самых вучняў.

Пастаноўка лекцый па прыродазнаўству, географіі, гісторыі ў пачатковай школе, пастаноўка, каторая вымагае самастойнага назіраньня вучняў, зьяўляецца асабліва спрыяльнай для мэт разьвіцьця вуснае мовы. Складаючы ў сувязнай форме пад кіраўніцтвам настаўніка вынікі сваіх назіраньняў, вучні падбіраюць уласныя словы і выразы для выказваньня гэтых назіраньняў, а ня толькі прыпамінаюць кніжныя словы і звароты, як гэта часта бывае пры перадачы зьместу прачытанага. Нават лекцыі па арытмэтыцы і тыя могуць даць многа зачэпак і матэрыялу для разьвіцьця вуснае мовы. Паўтарэньне ўмовы задачы, асабліва-ж прыдумваньне самымі дзецьмі задачак, або плянавае і паступовае выкладаньне ходу разьвязваньня задачы,—усё гэта паступовая

і натуральная зачапка прывучыць дзяцей да гладкай вуснай мовы, калі толькі настаўнік не захоча штучна адгароджваць лекцыі арытмэтыкі ад лекцыі па роднай мове.

Пастаўленыя, такім чынам, плянава і сыстэматычна вусныя складаньні будуць вельмі добраю падгатоўкаю да пісьменных стылістычных работ. Але адгэтуль ня трэба рабіць вываду, што да пісьменных стылістычных практыкаваньняў можна прыступаць толькі тады, калі будзе праароблены цэлы рад практыкаваньняў у вусных складаньнях. Пісьменнае складаньне павінна далучацца да вусных пастулова і з першых часоў навучаньня ў школе. Спачатку гэтыя практыкаваньні ў пісьменным складаньні вынікаў вуснае работы будуць насіць характар сьпісваньня і прытым з рукапіснага тэксту. Тут дзецям павінна, галоўным чынам, належаць вусная рэдакцыя—наўперад усяго-на-ўсяго аднаго-двух сказаў да рысунку, настаўніку—запіс на дошцы таго, што зложаць вучні. Гэты запіс робіцца пад дыктоўку вучняў на іх вачох. Дзеці глядзяць за рухамі рукі настаўніка пры напісаньні кожнага слова. Запісаны на дошцы настаўнікам тэкст расказу, зложаны самымі дзецьмі, яны і сьпісваюць у свае сшыткі. Тут ужо ня прыходзіцца казаць аб тым, што гэта будзе мэханічнае сьпісваньне чужых мысьляй і непродукцыйнае ў мэтах правапісу.

Пастулова, калі тэкст расказу невялік, можна прывучаць дзяцей і да самастойных запісаў вуснай рэдакцыі іх расказу. Але йзноў-жа такі на першых часох лепш настаўніку запісваць тэкст расказу на дошцы; вучні ўважна прачытваюць разы два гэты расказ, каб замацаваць у зрокавай памяці орфографічныя вобразы слоў, а потым ужо пішуць у сваіх сшытках, ня гледзячы на дошку, з якой запісаны настаўнікам тэкст сьціраецца або завешваецца. Гэты прыём, апроч чыста правапісных задач, прыгодзен тым, што дзеці і пры запісу расказу ў свае сшыткі, адносячыся вольна да тэксту расказу, могуць дапускаць некаторыя зьмены ў рэдакцыі тэксту. А гэта ўжо служыць натуральнаю пераходнаю ступеньню да незалежнага запісу тэксту, зложанага наўперад вусна пад кіраўніцтвам настаўніка.

Так, плянава вядучы вусныя, а поруч з імі і пісьменныя складаньні, можна і ў першыя тры гады школьнага курсу дабіцца ад дзяцей уменьня талкова складаць свае мысьлі ў больш-менш гладкай літаратурнай форме. А на чацьвертым годзе навучаньня можна ўжо весьці пісьменныя стылістычныя работы незалежна ад вусных. Вусная работа тут можа абмежавацца агульна-клясным абмеркаваньнем выбранай тэмы пад кіраўніцтвам настаўніка, улажэньнем пляну работы. Плян толькі адзначае асноўныя моманты складаньня і папярэджваньня памылак, якія маглі-б дапусьціць вучні. Пасьля некаторага практыкаваньня дзеці пішуць на даныя тэмы без папярэдніх падгатоўчых вусных работ.

Адным з важнейшых момантаў пры самастойных стылістычных работах ёсьць выбар тэмы, а дзеля таго на гэты бок і павінна быць зьвернута ўвага. Асноўным трэбаваньнем ад тэмы павінна быць адпа-

веднасьць яе дзіцячай псыхолёгіі, запасу адчутага і перажытага дзецьмі. Тэмы, каторыя не закранаюць псыхікі дзяцей, будуць толькі разьвіваць у іх нахіл да пустаслоўя.

У гэтым трэбаваньні даваць для стылістычных работ тэмы, дзецям вядомыя, тэмы, якія блізка закранаюць дзіцячыя пачуцьці, перажываньні, іх непасрэдныя назіраньні, сходзіцца пераважная большасьць пэдагогаў. Тут цікава адмеціць погляд нямецкага пэдагога Лемана, каторы зусім не знаходзіць магчымым пры назначэньні тэмы звярачацца да ўласных перажываньняў вучняў маладзейшых груп. Ён кажа, што гэтыя ўражаньні занадта нязначны і няясны, каб з імі можна было што-небудзь зрабіць для складаньня. У дзяцей няма, па думцы Лемана, і назіральнасьці: яны настолькі поўны беспасярэдняй жыцьцярадаснасьці, ахвоты да рухлівасьці, беганкі, што трудна дабіцца ад іх хоць-бы якога апісаньня, каторае сьведчыла-б аб іх назіральнасьці.

„Папрабуйце,—кажа Леман,—даць дзецям напісаць аб якой-небудзь прагулцы. Чаго вы ад іх дачакаецеся? Гэта будуць нікчэмныя, наіўныя ўражаньні, вы будзеце чытаць:

„Калі мы прышлі, мы пасьнедалі; калі мы пасьнедалі, то мы пашлі гуляць; калі мы гулялі, то многа хадзілі. Калі мы пагулялі, мы селі зьесьці“ і г. д.

На аснове гэтага дзіцячага складаньня зрабіць такі вывад, які робіць Леман, значыць зрабіць памылку. У дзяцей ёсьць вострая назіральнасьць, у іх ёсьць і факты назіраньня, але выказаць іх дзіця ня можа. Малаграматны селянін, каторы мае вельмі значны запас слоў і багатае назіраньне і ўмее складна і прыгожа гаварыць, таксама акажацца ня лепшым пісьменьнікам, як і тыя дзеці, аб каторых гаворыць Леман. Дзеля таго, каб умець складна пісаць і адзначыць на пісьме больш важнае, трэба практыка, патрэбны навыкі пісьма, трэба разьвіць і псыхофізыолёгічныя цэнтры пісьма.

Практыкаю і назіраньнямі пэдагогаў замечана, што дзецям трудней даюцца апісаньні, бо яны вымагаюць пэўнага аналізаваньня і менш адпавядаюць дзіцячай псыхіцы, чым апавяданьне, сьведкаю або ўдзельнікам якога зьяўляецца сам вучань. Ёсьць некалькі тыпаў выказваньня мысьляй. Досьледамі над выказваньнем, або вырашэньнем мысьляй у дарослых і ў дзяцей даведзена, што гэтыя тыпы можна зьвесьці ў чатыры групы.

1. Тып апісальны, які толькі ўспрымае. Яго яшчэ называюць пасыўным тыпам.

2. Назіральны тып. Галоўнаю яго рысаю зьяўляецца імкненьне ахапіць і даць злучэньне, сынтэз.

3. Адчувальны тып. Асноўнаю яго рысаю зьяўляецца пачуцьцё, спогадзь. Яму таксама ўласьціва нагляданьне над сувязьзю і значэньнем таго, што ён бачыць.

4. Вучоны тып. На месца назіраньня ён ставіць факты.

Для ілюстрацыі гэтых тыпаў выражэньня мысьлі можна прывесьці ўзоры складаньняў, напісаных прадстаўнікамі гэтых відаў выражэньня па малюнку „Багацьце ў вінаградніку“. Гэтыя ўзоры прыводзяцца ў кнізе Алферава „Родной язык“.

Прадстаўнік 1-й групы піша: „На гэтым рысунку паказана—стары ў пасьцелі. Каля яго—тры юнакі, крэсла, маленькі хлопчык, маці з дзіцем на руках. Ззаду за ёю стаіць маленькая дзяўчынка, гадоў 9. Каля дзьвярэй стаіць жанчына з сабакам. На падлозе маленькая дзерввяная калясачка і місачка“.

Тып назіральны: „Стары пачуў, што скора памрэ, і пазваў да сябе дзяцей сваіх. Іх было чацьвёра. Старшым тром было 17, 16 і 15 гадоў. Малодшы сядзеў на каленях у мацеры; другі залез на крэсла і слухаў старога. Стары казаў: „Дзеці мае! Не прадавайце куска зямлі, што дастаўся мне па насьледзтву ад бацькі: у гэтай зямлі закопаны грошы. Перакапайце зямлю, ператрасеце яе, і вы знойдзеце багацьце“. У той час, як ён казаў, служанка прынесла віна з шапы, а сабачка пазіраў за яе рухамі. Стары сказаў: не прадавайце зямлі, і вочы яго заплюшчыліся“.

Прадстаўнік III-й групы так апісаў рысунак:

„Гэтая смутная зьява адбылася ў беднай хатцы. На сваёй вельмі беднай пасьцелі ляжаў няшчасны селянін, у прадсьмертных муках. Слабым голасам ён сказаў сваім сыном: „Дзеці мае! харашэнечка перакапайце зямлю, не пакідайце неперакопанай ні аднае мясьцінкі, прайдзецеся ўсюды некалькі разоў рыдлёўкаю“. Каля пасьцелі стаяла маці, дзержачы дзіця на руках, другое дзіця пры пасьцелі бацькі ўслухвалася ў яго мудрыя словы. У доме панаваў смутак“.

IV. „Селянін, прачуваючы блізкую сьмерць, заклікаў да сябе сваіх сыноў і малых дзяцей. Калі ўсе сабраліся, ён сказаў, што на яго полі схованы грошы і што пры некаторым стараньні іх можна знайсьці. „Ідзеце,—сказаў ён ім,—будзьце мужнымі, і вы іх знойдзеце“. Дзеці перакапалі поле, але грошай не знашлі, а на другі год поле дало дубальтовы даход“.

Гэтыя вывады з досьледаў пэдагогаў адносна рознасьці ў тыпах выказваньня мысьляй на пісьме ў залежнасьці ад індывідуальных асаблівасьцяй пісальнікаў павінны ўнесьці значную папраўку ў стала зложаны ў мэтодычнай літаратуры погляд аб адпаведнасьці розных формаў складаньня (апісаньне, апавяданьне, разважаньне) розным узростам. Маючы на ўвазе гэтыя вывады, трэба перш за ўсё даваць рознастайныя тэмы для стылістычных работ, каб задаволіць розныя тыпы вучняў. Нельга спадзявацца, каб на адну і тую-ж тэму адзінака добра напісалі ўсе вучні ў клясе. Трэба даваць або па некалькі тэм на клясу—3-4, а калі адну, то трэба ўносіць у яе пэўную рознастайнасьць у адносінах зьместу і характару і самае важнае даваць яе ў такой форме, каб яна не разьлічалася толькі на адзін які-небудзь спосаб свайго разьвіцьця. Лепш формуляваць тэму ў форме пытаньня, а ня ў форме катэгорычнага палажэньня.

Так формуляваны, напр., тэмы для стылістычных работ у Алферава: Ці праўда, што адзін у полі не ваяка? Ці праўда, мэта апраўдвае сродкі? Няма прарока ў сваёй айчыне—чаму? Элемэнт пытаньня ў тэме ў большай ступені выклікае работу мысьлі. Тэма ў форме тэзіса будзе больш спрыяць формальнаму разьвіцьцю тых ці іншых палажэньняў і найбольш будзе адпавядаць дзецям з навуковым складам мысьлі, дзе на месца ўласнага назіраньня будзе проста гатовае веданьне, запазычанае з кніг.

Тэма для складаньня павінна заўсёды мець конкрэтны факт, конкрэтную зьяву. Такім фактам можа быць ня толькі якая-небудзь жыцьцёвая зьява, але і факт літаратурны. А такіх тэм знайсьці можна многа.

Адносна папраўленьня пісьменных работ вучняў трэба сказаць, што, папершае, яно адбірае вельмі многа часу і энэргіі ад настаўніка і, падругое, вынікі гэтае затраты не аплачваюцца тою карысьцю для справы, якую можна было-б чакаць.

У папраўленьні пісьменных работ адрозьніваюцца тры бакі: выпраўленьне з боку правапісу, з боку стылю і з боку зьместу. Асабліва няцікаваю і ў той-жа час амаль безрэзультатнаю аказваецца работа ў сэнсе выпраўленьня правапісу. Падчыркнутая памылка ня толькі мала прынясе карысьці, але можа быць часамі і шкоднай, лішні раз замацоўваючы няправільна напісанае слова. Таксама і выпраўленьне з боку стылю і зьместу ня многа прынясе карысьці маладым аўтарам, навязваючы ім ня іх стыль і ня іх зьмест.

Лепш было-б не падчыркваць кожную орфографічную памылку і не перарабляць стылю вучня, перачыркваючы, такім чынам, сшыткі і псуючы іх выгляд, а на аўтара наводзячы пачуцьцё няпэўнасьці ў сабе. Лепш выпісаць для сябе тыповыя памылкі ў тых ці іншых адносінах і толькі тады рабіць іх прадметам сумеснага з клясаю разважаньня і выпраўленьня.

Тут можна карыстацца амэрыканскаю сыстэмаю выпраўленьня памылак, калі гэтае выпраўленьне ўскладаецца на самых вучняў. Пасьля таго, як работа будзе зроблена, настаўнік дае прачытаць вучням іх-жа работы. Пры першым чытаньні выключную ўвагу звараяаюць на зьмест сваіх работ, пры другім чытаньні—на стыль і сынтаксычны бок і пры трэцім чытаньні ўвага зварачаецца пераважна на правапіс. Пры гэтых чытаньнях вучні павінны часьцей зварачацца да настаўніка за litarадамі і аб'ясьненьнямі ў тых ці іншых выпадках.

У той час, калі старая школа, у вадпаведнасьці з агульным сваім кірункам, клапацілася больш аб тым, каб вучні ўсвоілі даны ім программаю матэрыял, ня лічачыся з тым, у якой меры зьяўляецца гэты матэрыял для вучняў блізкім і жывым, у вадносінах стылістычных работ, важнейшаю сваёю задачаю ставіла ўсваеньне поўнай тэхнікі пісьма,—новая школа аддае перавагу самастойна-творчым момантам у рабоце па выяўленьні ўнутраных перажываньняў у форме слова. У той час, калі старая школа многа часу адводзіла на пераказы, разьвівала

больш цэнтры памяці дзяцей і карысталася гатовымі формамі і трафарэтамі мовы, новая школа, ставячы ў асяродак увагі слоўную творчасьць, разьвівае цэнтры мовы. Вось чаму новая школа і кладзе мову дзяцей у васнову навучаньня роднай мове і дае прастор у выбары тэм для стылістычных работ самым дзецям. Няможна, разумеецца, астаўляць бяз увагі тэхнічны бок работы па мове—у гэтых адносінах старая мэтодыка добра распрацавала прыёмы вядзеньня складаньня з боку яго тэхнічнага выказваньня. Ня трэба прадстаўляць сабе справы так, што творчая работа выключае яе тэхнічны момант. Мы ведаем, колькі ўвагі адводзілі гэтаму моманту работы выдатнейшыя майстры слова, вялікія пісьменьнікі.

Няможна, з другога боку, аддзяляючы стыль ад зьместу, дзяржаць увесь час вучняў на формальным моманце работы. Усякая-ж тэма, якая даецца або навязваецца дзецям, на жаль, разьлічае больш на гэты формальны момант, а не на свабодную творчасьць. Такім парадкам, зноў паўстае пытаньне аб тым, якую-ж найлепшую форму для складаньня можна рэкомэндаваць дзецям? З чаго пачынаць вучыць пісаць?

У гэтым сэнсе найлепшаю формаю трэба прызнаць пісем, або эпістолярную форму. Не дарма-ж так популярна яна ў амэрыканскіх школах. Нашы новыя школьныя програмы таксама стаяць за гэту форму.

Удзел вучняў у школьных журналах зьяўляецца цяпер досыць звычайным і заслугоўвае вялікай увагі выкладчыка роднае мовы. Школьны журнал можа аб'яднаць цэлы школьны колектыў або, ва ўсякім разе, значную групу і даць пасільную работу вучням. Маючы ў сабе такія разьдзелы, як расказы, вершы, нарысы, рэфэраты, крытычныя нарысы, паштовую скрынку, загадкі, шарады і інш., журнал дае магчымасьць кожнаму выявіць сябе ў тым родзе літаратурнай творчасьці, які адпавядае здольнасьці таго ці другога прадстаўніка пэўнай групы. А мастацкі бок выданьня згуртуе вакол сябе дзяцей з адпаведнымі задаткамі. Такім чынам, кожны будзе заняты работаю ў журнале.

Задавальняючы патрэбы ў слоўнай творчасьці, школьны журнал незаметна будзе дасягаць і тэхнічных мэт: стылю, правапісу і нават каліграфіі, бо рэдакцыйная камісія, кіруючы работаю журнала, павінна будзе паклапаціцца і аб надворным выглядзе і аб стылістычным і каліграфічным боку.

Калі настаўніку роднае мовы ўдалося-б стала наладзіць журнальную справу, то тым самым ён забясьпечыў-бы сабе актыўны ўдзел вучняў у работах па складаньні мысьляй на працягу ўсяго часу школьнага жыцьця. Яму ня прышлося-б думаць над выбарам тэм: яны самі сабою выплывалі-б з патрэбы журнальнай справы, і гэта была-б жывая, творчая работа.

Радам з журнальнымі артыкуламі могуць зьяўляцца ў школьным жыцьці і ў школьных заняцьцях роднаю моваю і монографіі—у фор-

ме рэфэратаў, паведамленьняў, дакладаў,—на тэмы, зьвязаныя з навучаньнем у самых рознастайных галінах школьнага курсу, або зьвязаныя з экскурсіямі. Гэтыя работы будуць адрозьнівацца ад работ на даную тэму ў тых адносінах, што самі дзеці будуць браць іх па сваім выбары.

Што датыча днеўнікаў, то яны могуць мець дваякі характар: індывідуальны, дзе аўтар піша для сябе больш інтымнае па зьмесьце, і об'ектыўнага характару для свайго колектыву. Днеўнікі першага роду, дзе вучні запісваюць свае ўражаньні ад чутага і бачанага, свае перажываньні, будуць больш-менш асабістага характару, і з боку настаўніка трэба праявіць пэўны такт і чуткасьць, каб груба ня ўмешвацца ў чужое жыцьцё. Днеўнікі колектыўныя будуць вясьціся і павінны вясьціся пад кіраўніцтвам настаўніка. Гэта будуць днеўнікі клясы, дзе адбіваецца жыцьцё вучняў у школе, або днеўнікі-календары, дзе будуць адмячацца зьявы прыроды, або днеўнікі тых ці іншых работ у вагародзе.

Як бачым, стылістычныя работы можна організаваць шырока, цікава, карысна, дзе знойдуць сапраўднае выражэньне свае творчасьці маленькія пісьменьнікі.

Творчы дыктант.

Калі свабодны дыктант зьяўляецца пераходнаю ступеньню ад навучаньня правапісу да навучаньня стылістычным пісьменным практыкаваньням, то так званы творчы дыктант яшчэ ў большай меры дапамагае набыцьцю правапісных навыкаў, і ў той-жа час гэты дыктант ёсьць пераважна спосаб разьвіцьця пісьменнай мовы вучняў.

У васнове яго ляжыць комбінаваны мэтод, якім экспэрымэнтальная псыхолёгія карыстаецца, як сродкам выпрабаваньня разумовай адароньсьці той ці іншай асобы. Творчы дыктант мае тое значэньне, што разьвівае фантазію, прымушаючы яе праходзіць пэўныя ступені прадстаўленьняў. У гэтых прадстаўленьнях ёсьць некаторы плян, у які ўкладаецца той ці іншы зьмест. Такім парадкам, тут даецца прастор для самастойнай творчасьці, у чым і складаецца асаблівасьць гэтай формы пісьменных работ.

Схэма работы па гэтай форме такая:

1. Выясьненьне правапісу пэўнай групы слоў. Падбіраньне прыкладаў вучнямі.

2. Выпіска слоў на дошцы.

3. Складаньне вучнямі сказаў, у якія павінны ўвайсьці патрэбныя словы. Запісваньне сказаў.

4. Складаньне расказу з тых сказаў, якія прыводзяць самі вучні. Расказ складаецца вусны—колектыўна.

5. Запісваньне вусна зложанага расказу ў сшытку.

Невялічкі расказ запісваецца цалком. Расказ значны па сваіх размерах запісваецца скарочана.

Такая форма практыкаваньня мае тое значэньне, што гэтым практыкаваньнем набываюцца правапісныя навыкі, уменьне конспэктаваць расказ (запісваньне вуснага расказу ў сьціслай форме), павялічэньне запасу слоў, бо пры запісу вучні павінны знаходзіць як мага болей слоў на пэўнае правапіснае правіла і набыцьцё сынтаксычных навыкаў, бо пад кіраўніцтвам настаўніка вучні павінны ставіць знакі прыпынку.

Творчы дыктант выклікае тыя фактары, якія, як даводзіць сучасная дасьледчая псыхолёгія, найбольш спрыяюць набыцьцю правапісных навыкаў: а) зрокавы вобраз слова, б) мова-слухавое ўспрыняцьце слоў і в) пісьмова-рухавы вобраз слова.

Задачкі.

1. Правапіс нескладовае літары *у*, калі яна стаіць асобна ці ў пачатку слова.

Прыдумайце некалькі слоў, што пачынаюцца з літары *у*.

Прыдумайце такія сказы, дзе-б літара *у* стаяла асобна ад слова (Я-ж *у* сьвеце толькі госьць, як і госьці ў сьвеце людзі. Ён усеўся на калодзе, ён у лесе, бы ў гасподзе). Прыдумайце такія сказы, дзе-б *у* стаяла пасьля знакаў прыпынку. (*У* лузе, у полі, у лесе зьвініць песьня вясны). Прыдумайце кароценькі расказ, дзе-б літара *у* была ў пачатку слова, стаяла-б асобна ад слоў з канчаткам на зычны гук і з канчаткам на галосны.

Першае Мая.

У нас у сяле яшчэ за тры дні гатаваліся сьвяткаваць Першае Мая. *У*бралі мы сваю школу ў зелень, у чырвань.

У дзесяць гадзін дня пашлі мы ў школу, пастроілі нас у рады. Пашлі на мітынг.

У глухіх вёсках, у мястэчках, у гарадох, — усюды сьвяткуюць дзень Першага Мая. *У* гэты дзень усе рабочыя ўсяго сьвету выходзяць на вуліцу. *У* іх чырвоныя сьцягі. З чырвонымі сьцягамі, са сьпевам рэволюцыйных песень ідуць яны на мітынгі.

2. Прыдумайце некалькі сказаў, у якія-б увашлі словы: на мяжы, на гары, у цішы, у бары, у кашы, у салашы, на вогнішчы, на сонцы, у капцы.

Прыдумайце расказ, у які-б увашлі гэтыя сказы.

(Правапіс іменьнікаў у месным склоне).

У лес па грыбы.

У канцы лета паявілася многа грыбоў.

Ахвота ўзяла Аленку і Міхася пайсьці ў грыбы. Пабралі кошыкі і пашлі. Ім хацелася скарэй у лес зайсьці. Пашлі яны не па дарозе, а па мяжы, бо мяжою было прасьцей. Ідучы, яны бачылі, як дзядзька Марцін хадзіў з каробкаю па гары і сеяў жыта.

Вось і хвойнік, а за хвойнікам бор стаіць. Пашлі дзеці хадзіць па бары, грыбоў шукаць. А ў старым бары грыбоў мала: яны больш па маладнякох растуць, на акрайках лесу, па дарожках на сонцы. Убачылі дзеці ў бары будан драўляны, а напроціў яго—салаш з яловых лапак. Страшна дзецям стала: можа зьвер які сядзіць у салашы? Між буданом і салашом было вогнішча, даўнейшае, відаць, бо на вогнішчы трава прабівалася.

Заблудзілі Міхась і Аленка ў бары, гукаць пачалі. На шчасьце пастуха прыклікалі. Ён паказаў дзецям дарогу. Мала назьбіралі яны грыбоў: у Алены ў кашы было пяць грыбоў, а ў Міхася тры.

Расказалі дома дзеці, у якой глушы хадзілі яны.

Лісты (пісьмы).

Найболей простаю і найболей даступнаю формаю практыкаваньня ў стылістычных пісьменных работах зьяўляюцца лісты. У нашым прыватным практычным жыцьці гэтыя лісты маюць пэўнае значэньне. Звычайна мы карыстаемся імі, як сродкамі зносін з блізкімі нам людзьмі. У лістох мы паведамляем сваіх родных або таварышоў сваіх аб нашым жыцьці, аб нашых патрэбах, інтарэсах. Праз лісты мы дзелімся сваімі рознастайнымі ўражаньнямі, якімі так багата людзкое жыцьцё. Жыцьцё ў горадзе, на чужой старане, грамадзкая работа, жыцьцё ў школе, кнігі, лекцыі,—усё гэта дае багаты і цікавы матэрыял, які і складае зьмест нашых лістоў-пісем.

Такім парадкам, лісты можна разглядаць ня толькі, як сродак зносін між людзьмі, а як і спосаб пашырэньня тых ці іншых ведаў, звычаяў і наогул усяго таго, што складае культурна-грамадзкае жыцьцё тых людзей, сярод якіх нам прыходзіцца жыць. „У кожным хоць колькі-небудзь поўным, рознастаронньнім і цэнным зьместам жыцьці пісьмам належыць значнае месца“. Можна з пэўнасьцю сказаць: „Пазнаём мяне з тваімі пісьмамі, а я скажу, хто ты“. (У. Усьцінаў. „Тэхніка разьвіцьця вуснай і пісьменнай мовы“).

Значэньне пісем, як сродку разьвіцьця пісанай мовы, як спосабу навучаньня стылістычным работам, ацэнена амэрыканскімі школамі, дзе пісьмы знашлі шырокае ўжываньне. Гэтая-ж форма стылістычных практыкаваньняў таксама знашла сваіх прыхільнікаў і сярод пэдагогаў-практыкаў нашага часу. Як сьведчаць гэтыя пэдагогі-практыкі, форма пісем надзвычайна зацікаўлівае дзяцей і выклікае ў іх ахвоту да гэтага віду заняцьцяў.

Вось чаму школа і павінна выкарыстаць гэтую форму разьвіцьця пісанай мовы дзяцей. Зразумела, што на першых часох карыстаньня пісьмамі трэба пачынаць з самага лёгкага, простага, прычым настаўнік сам павінен прыйсьці на дапамогу дзецям як выбарам тэм, так і самым спосабам іх распрацаваньня, выклікаючы творчыя здольнасьці дзяцей. Адгэтуль першапачатковае кіраўніцтва настаўніка павінна быць у тым, каб дзеці адчувалі розьніцу ў характары пісем у залежнасьці ад таго, каму яны прызначаюцца, каб маглі памеціць сувязь між самаю пра-

ваю, якая апісваецца, і тонам складаньня. Пры гэтым зварачаецца ўвага дзяцей і на надворны бок лістоў, на характар разьмеркаваньня матэрыялу, на самы зваротак, якім звычайна пачынаюцца пісьмы, на заканчэньне, паметку, калі і дзе пісьмо напісана, а таксама і на адрас.

Самы характар пісем, выбар тэмы іх на працягу школьнага курсу будзе мяняцца, праходзіць пэўныя ступені свайго разьвіцьця, і ўрэшце пісьмо можа ахваціць вельмі шырокі круг інтарэсаў нашага жыцьця, а самая форма яго, характар складаньня, будзе мець пэўны індывідуальны адбітак самога пісальніка.

Задачкі.

1. Напішэце ліст вучням суседняе школы. Паведамце іх аб вашым жаданьні пазнаёміцца з іх жыцьцём, работаю ў школе.

2. Напішэце ліст свайму прыяцелю і паведамце яго, што вы зьбіраецеся пабачыцца з ім.

3. Апішэце вашу школу тэй асобе, каторая ніколі ня бачыла вашай школы.

4. Напішэце ліст дадому і апішэце вашым бацьком, як вы жывяце тут і вучыцеся.

5. Напішэце ліст у вёску сваім родным, апішэце, што вы бачылі на экскурсіі.

6. Напішэце ліст свайму прыяцелю і напішэце аб кнізе, якая зрабіла на вас найбольшае ўражаньне.

Дзелавая мова.

Уся тая перапіска афіцыяльнага характару, якою звычайна карыстаюцца ў установах, называецца дзелавою корэспондэнцыяй.

У амэрыканскай школе практыкаваньне ў складаньні „дзелавой корэспондэнцыі“ займае значнае месца. Кожны амэрыканскі школьнік павінен борзда запоўніць анкету, зглажыць протокол сходу і г. д. „Дзелавая корэспондэнцыя“ павінна быць выразна, каротка і проста вясьці да мэты. Кожнае палажэньне павінна быць ясным, каб не магло дапускаць двух тлумачэньняў, каб у ім мог разабрацца нават малаграматны чалавек.

У нормальных вучэбных плянах дадатковых школ для дарослых у Нямеччыне „дзелавыя лісты“ ўваходзяць у програму трохлетняга навучаньня, прычым на кожны вучэбны год адводзіцца пэўны цыкль „дзелавых лістоў“.

І наша школа таксама ня можа пакінуць бяз увагі вымаганьне практычнага жыцьця, дзеля гэтага школа павінна адвесьці пэўны час для азнаямленьня вучняў з „дзелавою корэспондэнцыяй“.

„Дзелавое пісьмо“, зьяўляючыся да пэўнай ступені мэханічным навыкам, не дае вялікіх ведаў і не выклікае ў вучнях якіх-небудзь сур'ёзных эмоцый, ахопліваючы досыць вузкі круг зьяў грамадзкага

жыцьця. Цэнтр важкасьці па разьвіцьці вуснай і пісьменнай мовы павінен, такім парадкам, ляжаць на работах другога характару.

Трэба зварачаць увагу ня толькі на тыя практыкаваньні, у якіх набываюцца тэхнічныя навыкі да іх складаньня, але і на тыя, дзе вучні могуць выявіць і сваю творчасьць у „дзелавой корэспондэнцыі“.

Перш, чым напісаць „дзелавую“ паперу, трэба дакладна высьніць задачу, якую ставяць у гэтай паперы. Ніколі ня трэба баяцца патраціць на гэта час,—гэты час не прападзе. Добра абмяркованая мысьль у поўнай меры акупіць затрачаны на гэта час, слаба-ж прадуманая—цягне за сабою лішнюю перапіску. Абмеркаваўшы асноўнае, трэба абдумаць і другазначныя часьці і ўжо тады прыступаць да пісьма. Прычым пры пісьме трэба захоўваць такія вымогі:

Сказы павінны быць, па магчымасьці, найкарацейшымі. Дзеля гэтага больш кропак. Калі даданага сказу ўхіліцца нельга, то няхай у сказе будзе толькі адзін даданы сказ.

Складанасьць сказу часамі залежыць ад няяснасьці мысьлі. Той, хто піша, часта ня зусім дакладна прадстаўляе сабе, што ён хоча сказаць.

Трэба ўхіляцца незразумелых або цяжкіх для борздага зразуменьня слоў, выразаў і зваротаў. З гэтага ня сьледуе, што трэба зусім адкідаць чужаземныя словы. Чым багацейшая будзе мова, тым лепей. Але трэба, дзе гэта можна, растлумачыць сэнс трудных слоў. Затым трэба вымагаць дакладнасьці і яснасьці мовы. Увесь час правярайце сябе самых, ці дакладна вы перадалі тое, аб чым трэба напісаць? Ці так вас зразумеюць?

Для дасягненьня яснасьці корэспондэнцыі канечне патрэбна ведаць самы прадмет, які зьяўляецца об‘ектам складаньня, вывучыць яго па часьцях і асобных фактах.

Лепшы сродак дабіцца добрай дзелавой мовы заключаецца ў імкненьні прыблізіць мову корэспондэнцыі да разгаворнай, жывой мовы.

Прачытайце ў голас напісанае і прадстаўце, як успрыме гэта чытач,—што для яго будзе ясна, а што незразумела. Трэба памятаць, што кожнае лішняе слова—лішні труд для чытача, а лішні труд, затрачаны на паведамленьне, затрымлівае выкананьне. Дайце напісанаму загалоўкі і падзагалоўкі, падчыркнеце асобныя сказы і словы,—гэта паможа чытачу лягчэй разабрацца ў напісаным.

Калі дзелавая корэспондэнцыя мала можа даць у сэнсе стылістыкі, то як матэрыял для набыцьця правапісных навыкаў, яна дае многа. Злучэньне правапісу са стылістыкаю, адначаснае вывучэньне граматычных правіл і магчымасьці стылістычнага выкарыстаньня гэтых правіл у дзелавой корэспондэнцыі і павінна складаць асаблівую ўвагу заняцьцяў у гэтай часьці стылістычных работ.

Як-жа прыступіць да навучаньня „дзелавой мове“?

Прынясеце ў школу ўсе дакуманты народнага абыходку: пашпарт, заяўленьне, павестку, статыстычны блянк, анкету, даклад, газэту і інш. і інш. Навучэце вучняў самастойна разьбірацца ўва ўсім гэтым, прышчапеце ім навык мэтазгодна рэагаваць, выявіць ініцыятыву.

Дзелавая корэспондэнцыя, якая сустрачаецца ў канцэлярыях, дзеліцца на:

1. Паперы беспасярэдняй перапіскі, як: тэлеграмы, анкеты, адносьнікі, пісьмы, службовыя запіскі, данясеньні, заяўленьні, прашэньні.

2. Паперы, якія служаць асабовым засьведчаньнем: пасьведчаньні, командыроўкі, службовыя і іншыя пасьведчаньні, даверанасьці, расьпіскі.

3. Паперы, якія зьяўляюцца ў выніку тых ці іншых праяў: акты, запісы, протоколы, контракты, дазнаньні.

4. Паперы, якія засьвядчаюць прынятыя пастанаўленьні колегіяльных органаў: журналы засяданьняў, протоколы.

Па тэрмінах выкананьня паперы дзеляцца на:

а) сьпешныя, б) тэрміновыя, в) звычайныя.

Па адрасатах:

а) цыркулярныя, калі паперы з аднакім зьместам пасылаюцца адначасна некалькім падпарадкаваным установам;

б) пэрсональныя (асабовыя), калі папера адрасуецца каму-небудзь з урадовых асоб пэрсанальна;

в) звычайныя — пасылаюцца ўстанове або ўрадовай асобе па пасадзе.

Задачкі:

1. Злажэце службовую запіску, узяўшы тэму і зьмест для запіскі з школьнага жыцьця, службовага або грамадзкага.

2. Злажэце заяўленьне на тыя-ж самыя тэмы.

3. Напішэце заяўленьне аб прыняцьці вас на службу, у школу, у профсаюз.

4. Злажэце па ўстаноўленай форме пасьведчаньне аб пражываньні N у пэўным месьце.

5. Злажэце па ўстаноўленай форме даверанасьць на атрыманьне тых ці іншых прадметаў.

6. Злажэце па ўстаноўленай форме акт, узяўшы тэму і зьмест з жыцьця школьнага, службовага, грамадзкага.

7. Злажэце па ўстаноўленай форме протокол дазнаньня, узяўшы тэму і зьмест з жыцьця школьнага, службовага, грамадзкага.

8. Злажэце па ўстаноўленай форме журнал засяданьня школьнай рады, валаснога савету.

ЖУРНАЛ № 6

засяданьня Койданаўскага валвыканкому 15 мая 1925 г. ў памяшчэньні валвыканкому.

На засяданьні былі: Старшыня валвыканкому Акалот, члены валвыканкому—Бярозка, Саладуха, сакратар Баханок.

Парадак дня:

1) аб адкрыцьці школы ў вёсцы Перапечкі,
2) аб запісе ў члены т-ва Паветранага Флёту,
3) бягучыя справы.

№№ па пар.	СЛУХАЛІ	ПАСТАНАВІЛІ	Каму даручана	Тэрмін выкананьня	Адметкі аб выкананьні
1	Аб адкрыцьці школы ў вёсцы Перапечкі. Заяўленьне г-н гэтае вёскі (127 подпісаў) з прапановаю прыняць утрыманьне школы на свой кошт.	Прымаючы пад увагу патрэбу в. Перапечкі ў школе і прыняцьце вёскаю ўсіх расходаў на свой кошт, лічыць пажаданым адкрыцьце школы. Заяўленьне падтрымаць і накіраваць у Менскі АКРАНА.	Баханку 20-V-1925	20-V-1925	20-V-1925 № 244
2	Аб запісы ў члены т-ва «Паветранага Флёту».	Улічваючы агульнадзяржаўную карысьць паветранага флёту, прылажыць усе стараньні да правядзеньня агульных сходаў па ўсёй воласьці ў самым тэрміновым парадку.	Бярозку і Саладуху	25-V	26-V
3	Паведамленьне Акалота аб рамонту валвыканкому і перамовах з рабочымі.	Прыняць да ведама.			

Старшыня (подпіс) *Акалот.*

Члены (подпісы) *Бярозка, Саладуха.*

Сакратар (подпіс) *Баханок.*

(Усьцінаў. «Тэхніка разьвіцьця вуснай і пісьменнай мовы». «Красная Новь», Масква, 1924 г.).

Аб выкладаньні граматыкі.

У мэтодычнай літаратуры пытаньне аб выкладаньні граматыкі ёсьць адно з самых няпэўных пытаньняў. Пры гэтым трэба заўважыць, што граматыка, як прадмет выкладаньня, далёка не карыстаецца сымпатыямі настаўнікаў, прынамсі ў пераважнай большасьці іх, а гэта ў сваю чаргу ня можа ня мець значэньня і на сымпатыі вучняў да гэтага прадмету. З другога боку, ніводнаму прадмету не адводзіцца столькі часу ў школе, як граматыцы. Па падліку аднаго пэдагога, настаўнікі пачатковых школ амаль не адну траціну вучэбнага часу трацяць на граматыку і граматычныя практыкаваньні.

Тая ўвага, якая адводзіцца граматыцы, выклікаецца ня тым, што за ёю прызнаецца якое-небудзь выключнае асьветнае значэньне, а тым няправільным поглядам на граматыку, што быццам-бы праз граматыку можна навучыць правільна пісаць. І, такім парадкам, граматыка выступае толькі ў служэбнай ролі да орфографіі, зьяўляецца, як кажуць, „служанкаю правапісу“.

Адмоўныя адносіны да граматыкі, як незалежнага прадмету выкладаньня, можна знайсьці і ў некаторых пэдагогаў. Так, напр., Вахцераў выказваецца прынцыпіяльна проціў граматыкі ў пачатковай школе. У якасьці ілюстрацыі непатрэбнасьці граматыкі, неадпаведнасьці яе душэўнаму складу дзіцяці прыводзіцца апісаньне лекцыі граматыкі ў „Анне Карениной“ Л. Толстога: „Сярожу хацелі вучыць граматыцы, навуцы аб форме слоў, якія называюць зьявы жыцьця, а Сярожа хацеў думаць аб самым жыцьці, а не аб словах“. Адмоўныя адносіны да граматыкі, як прадмету пачатковага навучаньня, назіраецца, як сьведчыць Афанасьеў, і ў амэрыканскіх школах.

Ня толькі ў пачатковай школе, але і ў сярэдняй граматыка была нялюбаю падчаркаю ў сям'і прадметаў школьнага выкладаньня, і часта ўсе спробы прыдаць граматыцы значэньне незалежнага прадмету аказваліся дарэмнымі.

Чым-жа можна аб'ясьніць такія адносіны да граматыкі? Ці недахватамі мэтодаў выкладаньня, ці ўласьцівасьцю самога прадмету? Але мэтоды выкладаньня вызначаюцца наогул якасьцямі самых прадметаў. А з тае прычыны, што на граматыку да апошніх часоў глядзелі з погляду лёгічнага, адносячы яе да навук норматыўных, то і мэтод выкладаньня насіў характар непрадметна-дэдукцыйны, чыста тэорытычны, часамі нават схолястычны.

У вадпаведнасьці з поглядам на мову, як на сродак для выражэньня лёгічных формаў мысьленьня, норматыўная граматыка, насьлядуючы традыцыі сярэднявяковай распрацоўкі яе, ставіла чыста практычныя задачы—выпрацоўку пэўных нормаў для моўнага выказу мысьлі. Адгэтуль выцякаў цэлы рад правіл мовы вуснай і пісанай, адхіленьне ад якіх разглядалася, як адхіленьне ад моўнай нормы.

Такі практычны кірунак граматыкі надоўга замацаваўся у школе, і толькі з посьпехамі навуковага, каторы раскрыў сапраўдную істоту

моўных зьяў, стала яснай бясплоднасьць норматыўнага погляду на мову. Па сваёй істоце навука аб зьявах мовы стала зьбліжацца зьня з лёгікаю, з прыродазнаўствам, навукаю аб зьявах прыроды. І граматыка, як адзін з аддзелаў навукі аб мове, стала распрацоўвацца мэтодамі настолькі нясходнымі з традыцыйна устаноўленымі школаю мэтодамі, што вынікнуў няўхільны конфлікт, разрыў паміж навуковай і школьнай граматыкай.

Важнейшымі пунктамі непагоджанасьці паміж школьнаю і навуковаю граматыкаю такія:

1. У вучэньні аб гуках школьная граматыка ніяк не магла адмовіцца ад прадстаўленьня літар. Адмоўны бок у гэтым выпадку заключаецца ў падмене жывых гукавых прадстаўленьняў нярухлівымі і застыглымі прадстаўленьнямі аб літарах.

2. Для школьнай граматыкі мова прадстаўляецца як-бы закасьцянелаю ў формах, і яна блытае факты, што жывуць у даны час у мове, з тымі фактамі, каторыя былі ў ёй раней. Адгэтуль выходзіла розная блытаніна, як, напрыклад, у такім сказе: „дом, стаяўшы на беразе рэчкі“..., прадстаўляе сабою скарочаную форму сказу: дом, які стаяў на беразе рэчкі“.

3. І асабліва вялікая путаніца ў граматычнай навуцы ўносіцца так званым „лёгіка-граматычным“ поглядам, што праводзіўся і жыў у падручніках граматыкі да самага апошняга часу. Гэты погляд блытае лёгіку і граматыку, форму і значэньне; зьмешвае граматычныя катэгорыі як асобных слоў, так і словазлучэньняў з катэгорыямі таго, што азначаецца або выражаецца гэтымі словамі, або словазлучэньнямі.

Адгэтуль бралі свой пачатак такія вызначэньні часьцін мовы, як „імя назоўнае—гэта такая часьціна мовы, што азначае назву прадмета“ або—„дзеяслоў ёсьць назва дзеяньня або стану“. Але такі погляд аказваецца няпрыгодным у такіх выпадках, як—брэх, беганіна, стук. Адгэтуль-жа выходзяць і памылковыя тэорыі сказаў і вучэньня аб членах сказу: дзейнік—гэта тое, аб чым гаворыцца ў сказе. Калі ўзяць такі сказ: „я бачыў крушэньне поезду“, то няўжо тут гаворыцца аба мне? Нават і ў такім выразе, як „я паеду ў горад“—можа гаворыцца ня столькі аба мне, сколькі аб тым, што паеду ў горад. Лёгічны і граматычны дзейнік і выказнік далёка не заўсёды супадаюць, а дзеля гэтага і памылкова зьмешваць лёгічнае і псыхолёгічнае суджэньне з граматычным сказам. Дзякуючы гэтаму зьмешваньню лёгічнага і псыхолёгічнага суджэньня з граматычным сказам, і вынікла блытаніна ў навучаньні аб галоўных і другазначных членах сказу. Гэтая-ж блытаніна ўносіцца і ў навучаньне аб галоўных і даданых сказах: галоўнасьць у граматычным сэнсе далёка ня можа супадаць з важнасьцю і галоўным значэньнем таго ці іншага сказу. І да праўды, хіба можна сказаць, што ў сказе „аб'яўляю вам, што вы прысуджаны навыгнаньне“—у галоўным сказе выказана галоўная мысьль, а ў даданым—другазначная, даданая?

Гэтая граматычная блытаніна цалком ня зжыта і да гэтага часу.

Ва ўсякім разе лёгічны пункт гледжаньня на граматыку трэба лічыць аджытым. Новая школа рэзка разьмяжоўвае перш за ўсё зьявы „мысьлі“ і факты „мовы“ і мову ня лічыць толькі сродкам для выражэньня гатовай мысьлі, а больш як прыладу, патрэбную для стварэньня самой мысьлі. Адгэтуль об'ектам назіраньня і вывучэньня зьявілася для новай школы ня столькі кніжная мова, як гатовая, адлітая пэўным парадкам форма, сколькі „жывая мова“, слова „вымаўленае“, што дае магчымасьць назіраць за самым зараджэньнем мысьлі і яе разьвіцьцём. Зварот да фактаў жывой мовы—самае цэннае і пладатворнае ў пэдагогічных адносінах, што дае школа „новаграматыкаў.“

Са зьменаю поглядаў на граматыку і на прадмет граматычнага вывучэньня павінен быў зьмяніцца і погляд на мэтод выкладаньня граматыкі. Калі старая граматычная тэорыя (гатовая мысьль і яе выражэньне) па самай сутнасьці сваёй высоўвала догматычны, дэдукцыйны мэтод у выкладаньні, то новая граматычная тэорыя, маючы на відоку перш за ўсё факты мовы жывой, ставіць мэтод індукцыйны, назіраньне над зьявамі гаворкі. Такое самастойнае назіраньне дзяцей над фактамі мовы мае асабліваю пэдагогічную вартасьць. Пры такім спосабе выкладаньня роля настаўніка заключаецца не ў паведамленьні ў гатовым відзе чаго-небудзь такога, чаго не маглі-б знайсьці ў сабе самі дзеці, а толькі ў кіраўніцтве за назіраньнямі, у падборы і групаваньні матэрыялу для назіраньня. На такіх лекцыях граматыкі трэба шырока карыстацца прыкладамі з жывой і літаратурнай мовы. Такі спосаб выкладаньня граматыкі ставіць на першае месца не падручнікі па граматыцы, а задачнікі, зборнік мэтодакладных практыкаваньняў. Граматычная тэорыя саступае тут месца практычным практыкаваньням. Гэтая тэорыя зьяўляецца тут як вывад з назіраньня, зробленага самымі вучнямі. Тут ня лішне ўспомніць і тыя ўмовы граматычнага вывучэньня мовы, якія ставіў яшчэ Шэрамецеўскі: чым меней тэорыі, тым лепей, чым пазьней пачынаецца вывучэньне тэорыі, тым лепей, чым павольней ідзе навучаньне тэорыі, тым лепей.

Граматычная тэрмінолёгія тут таксама павінна адступіць на задні плян. Няхай дзеці не патрапяць даць вызначэньня, што такое дзейнік, выказьнік, затое няхай дадуць разумныя адказы, аб чым і што гаворыцца ў сказе, дзеля чаго ўжыта або прыбаўлена тое ці другое слова як можна сказаць іначай. Такі сьвядомы, асэнсованы разбор будзе ўводзіць дзяцей у разуменьне духу і будовы мовы. Гэтая работа будзе стаяць у найцясьнейшай сувязі з аб'ясьняльным чытаньнем, дапамагаючы яму, і будзе выключаць патрэбу ў сцэцыяльных лекцыях па граматычным разборы.

Найноўшы кірунак у сынтаксе, паміж іншым, якраз разьмяжоўвае сынтаксычны аналіз мовы толькі ўказаньнем на наличнасьць тэй ці іншай сувязі паміж словамі ў мове, чым і як выказана гэтая сувязь і ці выказана, а таксама ўказаньнем тыпаў словазлучэньняў, не падводзячы іх да якой-небудзь умоўнай граматычнай катэгорыі, якая адбівае ранейшы лёгічны погляд. Што-ж датыча сэнсовага боку, які за-

ключаецца ў тых ці іншых словазлучэньнях, то аналіз іх у гэтых адносінах зводзіцца да ўказаньня функцый, каторыя раскрываюцца ў поўных конкрэтных выпадках па сувязі з агульным сэнсам.

Плян і прыблізная схэма нормальнай лекцыі па граматыцы могуць быць такімі:

1) першы момант—сувязь данай лекцыі з папярэдняю (ён заключае ў сабе паверку ўсвоенага на папярэдняй лекцыі); 2) другі момант прызначаецца аб'ясненьню новага; 3) трэці момант мае мэтаю разьясьненьня задачы для па-за школьнага самастойнага выкананьня яе. (Шэрамецеўскі. „Страничка из методики элементарной грамматики“).

Галоўны, сярэдні момант лекцыі мае прыблізна такую схэму:

А. Назіраньне над пэўнымі фактамі і размова аб іх у катэхізычнай форме.

Б. Вывад з назіраньня над фактамі мовы. Вывад робіцца пры дапамозе настаўніка.

В. Падбор вучнямі адпаведных прыкладаў і запісваньне іх.

Г. Разбор даных у тэксьце прыкладаў.

Д. Агульныя вывады і кароткі іх запіс. Гэтыя вывады, запісаныя вучнямі ў іх сшытках, і замяняюць сабою падручнікі па граматыцы.

Е. Пісьменная задача, каторая мае мэтаю замацаваць набытыя веды.

Па пытаньні аб тым, у якім парадку разьмяшчаць граматычны матэрыял, могуць быць два рашэньні. Можна разьмеркаваць граматычны матэрыял у прынятай сыстэме: фонэтыка, морфолёгія і сынтакс, або гэты матэрыял можна разьмясьціць і ў асобным парадку, падыходзячы з чыста пэдагогічных запатрабаваньняў. Звычайная сыстэма разьмеркаваньня граматычнага матэрыялу вельмі добра для выкладчыка, бо яна не вымагае асобнай пэдагогічнай практыкі, на якую разьлічае, галоўным чынам, пэдагогічная сыстэма разьмеркаваньня матэрыялу. Па пэдагогічнай сыстэме трэба перш за ўсё выходзіць ад лёгкага да труднага, ад простага да складанага. Лягчэй за ўсё гэтая задача можа быць разьвязана „концэнтрычным“ разьмеркаваньнем матэрыялу так, каб на першай ступені вывучэньня мовы ўвасяродкаваць увагу на болей важных зьявах мовы, а па наступных ступенях паглыбляць і пашыраць назіраньне над зьявамі мовы. З тае прычыны, што пэдагогічная сыстэма лічыцца выключна з вучнямі і іх сіламі, то, відочна, ня можа быць якой-небудзь аднэй сыстэмы, прыгоднай для ўсіх. Вось дзеля чаго такая сыстэма і патрабуе асаблівай пэдагогічнай напрактыкованасьці з боку настаўніка.

У сувязі з пытаньнем аб тым ці іншым разьмеркаваньні граматычнага матэрыялу стаіць і пытаньне аб парадку вывучэньня разьдзелаў граматыкі. Калі спыніцца на звычайным сыстэматычным разьмеркаваньні матэрыялу, то ці азначае гэта пільную патрэбу пачынаць вывучэньне з фонэтыкі, потым пераходзіць да морфолёгіі і ўрэшце да сынтаксу? Якраз ёсьць староньнікі такога парадку вывучэньня граматыкі, апраўдваючы яго тым, што такое разьмеркаваньне адпавядае

труднасьці вывучаньня гэтых аддзелаў і вымагаецца орфографічнымі мэтамі, што і ставіць этымолёгію ў першую чаргу перад сынтаксам. Але ў пэдагогічнай літаратуры трэба лічыць пераважным погляд, што пачынаць вывучэньне граматыкі сьледуе з сынтаксу, бо сынтакс мае справу са сказамі, з цэлым словазлучэньнем, якое выражае скончаную мысьль.

Плян заняцьцяў па граматыцы.

(Па Афанасьеву).

1-ы год навучаньня.

Матэрыял: *просты непашыраны сказ.* Вызначэньне ўзаемных адносін слоў. Раскрыцьцё сэнсу словазлучэньня. Інтонацыя і знакі прыпынку (кропка, рыска). *Фонэтычныя зьявы:* слова, склад, гук. Работа органаў мовы. Адрозьніваньне цьвёрдасьці і мяккасьці зычных. Асновы адрозьніваньня гуку і літары. *Морфолёгічныя назіраньні:* падбор падобных па формах слоў.

Ужо ў часе прахаджэньня лемантара, як толькі дзеці навучацца прачытваць простыя сказы, настаўнік, ставячы пытаньні па сэнсу прачытанага, падгатаўляе дзяцей да разуменьня значэньня слоў, зьвязаных у словазлучэньнях. Такое-ж значэньне падгатаваньня могуць мець і заняцьці па разьвіцьці мовы. Самыя-ж граматычныя назіраньні можна пачынаць прыблізна з другой палавіны першага году навучаньня, калі дзеці ўжо больш-менш адолеюць мэханізм чытаньня і процэс пісьма.

Для назіраньня бярэцца некалькі асобных сказаў са знаёмага дзецям вершыку, песьні, расказу, або проста з жывога моўнага матэрыялу самых дзяцей.

Можна ўзяць такія сказы: зіма праходзіць растае сьнег сонца сьвеціць прыходзіць вясна вераб'і чылікаюць засьпявала сінічка.

Словы выпісваюцца на кляснай дошцы чотка, але бяз усякіх знакаў прыпынку і без вялікіх літар. З папярэдняй гутаркі аб вясьне дзеці змогуць прачытаць словы, як рад зьвязаных сказаў. Затым тыя-ж словы пішуцца ў такім парадку: зіма растае сонца наступае вераб'і засьпявала прыходзіць сьнег сьвеціць вясна чылікаюць сінічка.

Дзеці перапісваюць словы ў сшыткі. Чытаюць. Пробуючы чытаць па аналёгіі з папярэднім, дзеці натыкаюцца на бяссэнсіцы і нясkладзіцы—зіма растае—сонца наступае... Шукаем крыніцу гэтай бяссэнсіцы. „Вераб'і засьпявала, чылікаюць сінічка",—мог-бы быць сэнс, але няскладна. „Праходзіць сьнег, сьвеціць вясна"—і складна і сэнс ёсьць, але не адпавядае агульнаму малюнку, які быў дан у папярэдняй гутарцы і выказан у першай групе слоў. Чытаем словы роўным тонам з звычайнымі кароткімі астаноўкамі без павышэньня і паніжэньня голасу: зіма растае сонца... і г. д. Дзеці прачытваюць таксама словы, а потым параўноўваюць гэтае чытаньне з чытаньнем слоў першай групы. Спосабам уважлівага параўнаньня ўстанаўляем, што ў першай групе словы чытаюцца папарна так, што астаноўкі робяцца пасьля кожнай пары

слоў. Адзначыўшы такім парадкам факт адмежаваньня сказаў паўзамі (астаноўкамі), вядзем назіраньне над тым, куды йдзе голас, калі мы вымаўляем парныя словы (зіма праходзіць, растае сьнег і г. д.) і якім голасам вымаўляем няпарныя словы (зіма растае сонца...) Робім вывад, што парныя словы, зьвязаныя сэнсам, вымаўляюцца (аб'ядноўваюцца ў вымаўленьні) асобным тонам з паніжэньнем голасу на другім слове і гэтым выказваем скончанасьць словазлучэньня, адзначаючы, што на пісьме гэта выказваецца пастаноўкаю кропкі.

Астаецца правесьці рад назіраньняў над выражэньнем узаемных адносін слоў у розных відах непашыраных словазлучэньняў. Параўноўваючы ў прыведзеных прыкладах выпадкі: зіма праходзіць—растае сьнег, з аднаго боку, а з другога боку—вераб'і засьпявала—чылікаюць сінічка—находзім, што для складнасьці ў другім выпадку канечна зьмяніць словы так: засьпявалі, сінічкі—тады будзе складная сувязь слоў—вераб'і засьпявалі, чылікаюць сінічкі, хоць і няправільныя па сэнсе (вераб'і не сьпяваюць, а сінічкі ня чылікаюць). Памяняўшы словы ў тэй і ў другой сувязі слоў, мы будзем мець складныя, асэнсеныя пары злучэньняў—вераб'і чылікаюць, засьпявалі сінічкі.

Да гэтых-жа вывадаў можна прыйсьці і другім спосабам. Дзеці рысуюць пташку і падпісваюць пад рысункам слова „пташка" („птушка"), радам з гэтым настаўнік загадвае напісаць другое слова „ляцець". Прапануе нарысаваць другі рысунак птушкі з разьнятымі крыльлямі, так, як яна ляціць.—Што цяпер падпішаце пад гэтым рысункам?—Птушка ляціць.

Параўноўваюцца пары слоў—„птушка ляцець" і „птушка ляціць", знаходзіцца, што ў першай пары слоў няма складу, бо словы тут ня зьвязаны (так не гавораць), а ў другой пары яны складна зьвязаны—так гавораць.

Возьмем другі тып непашыраных словазлучэньняў: муха малая, піла тупая, кніга старая. Мухі малыя, пілы тупыя, кнігі старыя. Спосабам супастаўленьня пар слоў—муха малыя, мухі малая, устанаўляем, што слова „малая" зьвязваецца са словам „муха", а ня мухі. Слова „малыя" зьвязваецца з словам „мухі", а ня „муха" і г. д.

Урэшце бяруцца словазлучэньні тыпу: конь—жывёла, хлопчык—вучань. Такія прыклады бяруцца са знаёмага дзецям твору, вершу, або з жыцьця. Спынімся на такіх, для прыкладу, выпадках: Янка—пастух, Пятрусь—касец. Словы выпісваюцца падрад і бяз усякіх знакаў: Янка пастух Янка хлопчык Пятрусь касец. Чытаем роўным голасам з аднакімі невялічкімі перапынкамі пасьля кожнага слова; затым тыя-ж словы чытаем папарна без астановак паміж словамі, памацняючы голас на другім слове. Параўноўваем першае і другое чытаньне і прыходзім да выводу, што ў першым выпадку мы маем асобныя словы, а ў другім—папарна зьвязаныя словы. Устанаўляем, чым выражаецца гэтая сувязь.—Як-жа мы пазнаем, што ў першым чытаньні словы ня зьвязаны паміж сабою?—Мы гаворым іх роўным голасам з перапынкамі пасьля кожнага слова.—А як гаворым мы словы,

калі хочам зьвязаць іх?—Без астановак пасьля кожнага слова (паміж першым і другім) і ўзмацняем голас на другім слове. (Янка—пастух).— А як у пісьме паказваем мы такое вымаўленьне?—Ставім рыску паміж першым і другім словам.

Гэтак на конкрэтным дзіцячым моўным матэрыяле спосабам назіраньняў распрацоўваюцца вышэй паказаныя тэмы па словазлучэньні. Узяты тут матэрыял далёка ня вычэрпвае таго матэрыялу, па каторым вядзецца падобнае назіраньне. Кожная з намечаных тэм павінна распрацоўвацца на цэлым радзе прыкладаў.

На аснове назіраньня над зьвязанасьцю гутаркі (гаворкі) у словазлучэньні праходзяць і назіраньні над элемэнтамі гаворкі: словам, складам, гукам. Ужо ў прыведзеных вышэй супастаўленьнях, зьвязаных і нязьвязаных выказах адзначалася, што там, дзе гэтай зьвязанасьці няма, мы маем справу з асобнымі словамі. Цяпер трэба асэнсіць слова як аснаўны элемэнт гаворкі, праціпаставіўшы слова конкрэтнаму прадстаўленьню, бо дзіця настолькі прывыкла цесна зьліваць сваё конкрэтнае перажываньне са словамі, каторыя іх абазначаюць, што трэбуецца вельмі ўважлівая работа, каб правесьці розьніцу паміж прадстаўленьнем і словам, паміж перажываньнем і тэю формаю, у якую ўліваецца гэтае перажываньне.

Гэтую розьніцу можна правесьці так. Рысуем з дзецьмі, скажам, раму. Разглядаем раму ў акне. Супастаўляем раму ў акне з рысункам у сшытку. Знаходзім, што рама ў акне—сапраўдная рама, зроблена сталяром з дзерава, яе можна адчыніць, вынуць, уставіць, а ў сшытках—рысунак рамы, нарысованы карандашом. Падпісваем пад рысункам на дошцы слова „рама“, самы рысунак сьціраем.—Што засталося на дошцы?—„Рама“. А што сьцёрта?—Рысунак.—Што-ж засталося?—Слова „рама“.—Як вы даведаліся гэта?—Мы прачыталі. Сьціраем з дошкі слова.—Напішэце цяпер самі гэтае слова. Што ў вас зьявілася ў сшытках?—Рама.—Рысунак?—Не, слова.—З чаго зложана ваша слова?—З літар.—Палічэце, колькі іх... Цяпер глядзеце на дошку: што там ёсьць?—Нічога няма.—Слухайце, што я скажу: рама. Што вы пачулі?—Рама.—Цяпер скажэце самі. Слухайце яшчэ раз, як я скажу. (Настаўнік вымаўляе слова чуць чутным шэпатам, але выразна артыкулюючы). Што я сказаў?—Рама.—Вы чулі, як я казаў?—Мы дагадаліся па руху рота (па губах).—Скажэце самі ціхім шэпатам і замячайце, як вы робіце ротам: колькі рухаў (колькі разоў) робіце ротам?

Вывады. Дык так: слова мы можам убачыць, напісаць на дошцы' надрукаваць у кнізе, напісаць мелам, карандашом, чарнілам, слова мы можам пачуць, сказаць.

Пасьля гэтага даецца работа.—Напішэце некалькі слоў, якія вам найболей падабаюцца (або якія прыдуць у голаву). Скажэце громка некалькі слоў, зірнуўшы вакол сябе. Скажэце нячутна друг другу якоенебудзь слова і пастарайцеся па руху рота адгадаць гэтае слова. Выпішце з апавяданьня (сказаць з якога) першыя словы пасьля кропак: ці будзе паміж імі якая-небудзь сувязь? Выпішце першы слупок слоў

з лемантара. Чытайце іх—ці будзе сэнс? Значыць, як тут узяты словы: у сувязі ці асобна?

Выдзеліўшы такім парадкам слова, як элемэнт гутаркі, пераходзім да выдзяленьня з слова гуку. Гэтая работа лічыцца настолькі труднаю, што прыступаць да яе трэба не раней таго, калі дзеці ўжо будуць добра чытаць і праробяць вышэй паказаную работу па назіраньні над злучэньнямі слоў і асобнымі словамі. Тым-жа часам пры навучаньні грамаце па гукавым мэтодзе маецца на ўвазе, што дзеці навучаюцца выдзяляць гукі з слова яшчэ ў часе чытаньня па лемантары, нават у пачатку заняцьцяў па навучаньні грамаце (папярэднія гукавыя практыкаваньні). Як дзеці навучаюцца выдзяляць гукі ў гэты час сваіх школьных заняцьцяў, можна судзіць па тым, якое прадстаўленьне маюць аб гуках самі навучальнікі па гукавым мэтодзе: няўменьне адрозьніваць гук ад літары часта характарызуе самых настаўнікаў.

Разумеецца, на той стадыі назіраньня над моваю, аб якім у даны момант ідзе гутарка, дзеці могуць набыць толькі самыя першапачатковыя прадстаўленьні аб гуку, тут могуць быць заложаны толькі асновы адрозьніваньня гуку ад літары; болей паглыбленае разуменьне розьніцы паміж гукам і літараю можа быць дасягнута толькі ў далейшыя гады навучаньня.

Для выдзяленьня з слова гуку лепш за ўсё карыстацца назіраньнямі над артыкуляцыяй: такім спосабам адразу-ж увага назіральнікаў да крыніцы гукаўтварэньня і закладаецца цьвёрдая і рэальная аснова дзеля характарыстыкі гуку з найболей важнага для яго боку. Дзеля гэтае мэты бяруцца наўперад словы з найболей выразнай і чоткай артыкуляцыяй, як словы „мама“, „на“, „ну“, „лом“, „рука“. Усе гэтыя словы бяруцца з жывой гутаркі, мовы зьвязанай. Слова вымаўляецца з выразнаю артыкуляцыяй. Дзеці таксама вымаўляюць выразна, прычым іх увага зварачаецца на назіраньне самой артыкуляцыі, на іх гаворку. Артыкуляцыйныя назіраньні можна папярэдзіць кароткім апісаньнем моўнага апарату. Самі дзеці адзначаюць яго толькі часьці, як язык, зубы, губы, нёба, і такія работы, як расчын рота, дзейнасьць языка.

Выдзяленьне гуку па артыкуляцыйных работах дае магчымасьць улавіць і акустычна найбольш характарныя для таго ці іншага гуку гучаньні, не зварачаючы ўвагі і адкідаючы няўхільныя пры асобным вымаўленьні гуку так званыя прыгуччы.

У кожным разе работа на першай ступені праходзіць на шырокім матэрыяле, паволі, пры ўмове ўважнага назіраньня й аналізу. Пачынаецца яна з падзелу слова на склады—таксама пры дапамозе артыкуляцыі, артыкуляцыйных назіраньняў: ра-ма, ма-ма.—Колькі разоў расчыняеце рот пры вымаўленьні слова (ра-ма?)—Два.—Прыслухайцеся, што вымаўляеце, калі расчыняеце першы раз рот?—Ра.—Другі?—Ма. Затым бярэцца склад, скажам—„ма“.—Слухайце ўважненька: якія рухі рота вы робіце?—Наўперад зжымаем (сьціскаем) губы, потым расчыняем рот шырока.—Зажмеце губы і, не разьнімаючы іх, падайце голас,—што вышла?—*М.*—Куды-ж ідзе голас, калі рот у вас зачынены?

—У нос.—Зрабеце яшчэ раз так, як вы гаварылі, толькі зажмеце нос,—ці выйде-ж такі гук?—Не.—Значыць, куды-ж ідзе голас пры сажматых губах?—У нос.

Для параўнаньня возьмем другую артыкуляцыю, блізкую да толькі што разгледжанай—*на*.—Якія рухі рота? Вымаўляйце і замячайце за сабою і за другімі, глядзеце мне ў рот. Апішэце цяпер рухі рота. (Губы рассунуты, зубы паказаны, язык каля зубоў, потым рот шырока расчыняецца).—Рассуньце-ж губы так, каб відны былі зубы, прыткнеце язык да зубоў і, не разжымаючы рота, падайце голас.—*Н*.—Куды-ж ідзе голас?—У нос.—Зажмеце нос... і г. д.

Бярэцца яшчэ прыклад—*па*. Ход назіраньня такі-ж самы. Апісаньне работы, якую трэба чакаць ад вучняў: губы сьціснуты, паджаты і крыху надзьмуты, потым рот шырока адчыняецца.—І так, сажмеце губы, зьлёгка надзьмеце іх і, не разжымаючы губ, падайце голас. —Так нельга.—Стала быць, гэты гук вымавіць асобна ад „а“ нельга ў гэтым выпадку. Возьмем слова „слуп“.—Які апошні рух рота? Губы стулены і зьлёгка надзьмуты, а потым чуць-чуць адчыняецца і разам з шэпатам чуецца *п*. Таўчок паветра, што вылятае пры гэтым, можаце злавіць на ладонь, дзержачы яе перад ротам—*п! п!*

Выдзяленьне гукаў у зьвязку з аналізам вымаўленьня стварае падставу і для разьмяшчэньня гукаў па іх артыкуляцыйных прыметах, але на гэтым момансе работа абмяжоўваецца простым назіраньнем і апісаньнем работы і тых гукавых уражаньняў, якія пры гэтым выяўляюцца. З гэтых слухавых уражаньняў выдзяляем уражаньні працяжнасьці—*а, о, і, у, э, р, л, м, н, с, ш, х, ф, з, ж, в* і кароткачаснасьці, таўчку, выбуху—*п, к, т, д, дз, г, б,* уражаньні громкасьці—*а, о, і, у, э, р, л, м, н, д, дж, ч, б, в, з, ж* і шэпатнасьці—*с, ш, х, ф, п, к, т.*

Асобных назіраньняў патрабуе ўсьведамленьне ўражаньня так званай мяккасьці і цьвёрдасьці зычных. Справа ў тым, што хоць яшчэ ў час навучаньня лемантару дзеці знаёмяцца з пастаноўкаю мяккага знаку, але ўсьведамленьне мяккасьці гуку справа настолькі тонкая, што ня толькі большасьць навучальнікаў не разьбіраецца ў гэтым пытаньні, узятым у яго злучнасьці, але нават і асобы, каторыя складаюць падручнікі, тут часамі робяць памылкі. (Напр., у падручніку Сакаловых, выданым у 1922 г., гаворыцца аб мяккасьці *я, ю, е, ё,* процівставячы іх „цьвёрдым“ *а, у, э, о*). Вось дзеля чаго ў гэтым момансе назіраньняў трэба абмежавацца толькі вызначэньнем уражаньня мяккасьці зычных толькі на канцы слоў і ў сярэдзіне перад зычнымі-ж (конь, лось, пісьмо). Назіраньне вядзецца над паралельнымі выпадкамі цьвёрдасьці і мяккасьці: стол—столь, гол—голь, гон, гонь. З прычыны труднасьці для дзяцей у гэтым стане іх школьнага жыцьця ўлавіць артыкуляцыйныя рознасьці можна абмежавацца адрозьніваньнем уражаньняў па слуху. Таксама па слуху вызначаецца ўражаньне мяккасьці.

У зьвязку зназіраньнем над мяккасьцю і цьвёрдасьцю зычных мы маем магчымасьць зрабіць важны вывад аб тым, што ў слове можа аказацца літар больш, чым гукаў: у слове „стол—столь“ месца па чатыры гукі, хоць у вапошнім слове пяць літар, у слове „пісьмо“—шэсьць літар, а гукаў толькі пяць.

З прычыны важнасьці гэтага вываду, настаўніку трэба з усёю ўважлівасьцю правесьці назіраньне, якое прыводзіць да гэтага вываду.

— Пералічэце, якія гукі чуюцца ў слове—гон? Цяпер уважліва слухайце—гонь. Колькі рухаў рота вы робіце? А колькі рухаў робіце, каб сказаць гон? Вымаўляйце па чарзе—гон—гонь і параўноўвайце рухі рота. Амаль тыя-ж самыя, толькі ў канцы апошняга губы як-бы расьцягваюцца ў усьмешку. Пералічэце гукі першага слова? Другога? Значыць, па колькі гукаў у тым і другім слове?—Па тры. Цяпер напішэце гэтыя два словы і зьлічэце, колькі літар у першым слове? —Тры.—А ў другім?—Чатыры.—Значыць, у другім слове гукаў тры, а літар чатыры.

У адносінах морфолёгічных назіраньняў, або назіраньняў над формамі слоў, у першы год навучаньня могуць быць зроблены толькі падгатоўчыя работы, якія толькі ўводзяць у разуменьне таго, што словы могуць групавацца па некаторых падабенствах у адносінах гукавага складу пэўных частак іх.

Ход работы, прыблізна, такі. Выпісваем з лемантара словы, разьмяркоўваючы іх па групах:

муха	мухі	дубы
піла	пілы	пілы
саха	сохі	куры
рука		рыбы

— Параўнайце гэтыя словы адно з другім: у чым падабенства іх па гуках? Падчыркнеце падобныя ў канцох слоў. А ці ня можна яшчэ дабавіць у першы слупок словы—„мала“, „тупа“, у другі—„сячы“, „зьвіні“, „будзі“, а ў трэці—„малы“, „тупы“, „грубы“? Падумайце, чаму гэтыя словы не падходзяць? Што азначаюць словы ў першым слупку?—Прадметы, людзей.—А што азначаюць словы—мала, тупа?— —Паказваюць, якавы прадметы.—Што азначаюць словы ў другім слупку?—Прадметы, калі іх многа.—А што паказваюць словы „сячы“, „зьвіні“, „будзі“?—Што прадметы робяць, дзеяньне іх.—А што азначаюць словы ў трэцім слупку?—Таксама прадметы, многа прадметаў.

Выпісваем далей слупок такіх слоў: сячы, сушы, будзі, купі. Параўноўваем словы па падобных гуках на канцы.—А ці ня можна да гэтых слоў дапісаць такія словы: людзі, ногі, рукі?—Чаму ня можна?

Выпісваем яшчэ словы ў слупок: мала, тупа, худа, а ў другі— малы, тупы, голы і др.—Чым гэтыя словы па сэнсе адрозьніваюцца ад падобных па канцавых гуках слоў—„дубы“, „сады“, „пілы“, „куры“? (Якасьці прадметаў, самыя прадметы).

Выпісваем групу другіх слоў: мыю, рыю, жую, маю...—А ці ня можна да гэтых слоў дапісаць словы—„чаю“, „гаю“, „вырaю?“ Чаму ня можна?

Бяром яшчэ словы: едуць, едзе, едзеш.—Што тут ёсьць падобнага па сэнсе? А ці няма ў гэтых словах падобных гукаў і дзе яны—у пачатку ці ў канцы?

Выпісваем з якога-небудзь расказіку слупок такіх слоў: паклікала, падала, паела—паклікаў, падаў, паеў.—Чым гэтыя словы падобны адно да другога? Падчыркнеце падобныя гукі. З другога апавяданьня выбіраем словы і пішам у слупкі: жучкай—мышкай, жучка—мышка, жучку—мышку, жучцы—мышцы.

Такім падборам слоў, сходных па формах, дзеці прывучаюцца прыглядацца і прыслухвацца да падобных па надворнай пабудове і аб'яднаных у той-жа час і значэньнем слоў, уясьняюць такім чынам паступова тое, што называецца „морфэмамі“ ў словах.

У канцы гэтых практыкаваньняў па назіраньні мовы можна даваць дзецям такія задачы: прыдумаць рад слоў, падобных да такіх—вяду, нясу, пішу, еду, іду.

Домік, столік, роцік, носік.

Разьбіты, разьліты, размыты і г. д.

Другі год навучаньня.

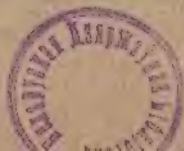
Матэрыял: *просты пашыраны сказ.* Нагляданьне над узаемнымі адносінамі слоў. Прыйменьнікі і іх роля ў словазлучэньні. Знакі прыпынку—кропка, пытальнік і клічнік. *Фонэтычныя зьявы*—галосныя і зычныя гукі. Болей трудныя выпадкі мяккасьці зычных (перад я, і, *ю, е, ё*). Гукі, азначаныя літарамі *я, ю, е, ё.* Звонкія і глухія зычныя. Выпадкі неадпаведнасьці пісьма і вымаўленьня. Няясныя зычныя. *Морфолёгічныя назіраньні*—зьменныя і нязьменныя словы. Канчаткі ў словах і разьмяшчэньне слоў па канчатках (практычнае азнаямленьне са склонамі і спражэньнем).

У васнову назіраньня другога году навучаньня кладзецца просты пашыраны сказ. Морфолёгічныя факты і фонэтычныя зьявы групуюцца вакол назіраньня над словамі, каторыя ўваходзяць у склад гэтага тыпу словазлучэньняў.

Друкуецца або проста выпісваецца з якога-небудзь маленькага апавяданьня колькі сказаў, прычым ніякіх знакаў прыпынку паміж імі ня ставіцца.

Скажам, выпісана з расказіку „Забава з Мурзам“ (С. Некрашэвіч. „Роднае слова“, ч. I). Янка запрог Мурзу ў вазок няхай сабе возіць Зосю Мурза добры сабачка вязе Зосю Зося паганяе Мурзу пужкай“.

— Прачытайце расказ. З прычыны таго, што сказы не аддзелены знакамі прыпынку, дзецям досыць трудна чытаць адразу.—Чым выклікана труднасьць чытаньня? Перапішэце расказ і пастаўце кропкі там, дзе яны павашаму патрэбны. Колькі вышла сказаў? Перапішэце сказы адзін пад другім.



Янка запрог Мурзу.
Няхай сабе возіць Зосю.
Мурза добры сабачка.
Вязе Зосю.
Зося паганяе Мурзу пужкай.

Для назіраньня над узаемнымі адносінамі слоў у сказе бяром расказік (С. Некрашэвіч. „Роднае Слова“, ч. І.) „Як я гуляю“.

„Кожную раніцу я выбягаю на вуліцу гуляць з хлопцамі наша вуліца шырокая яна ўся зарасла травою і выходзіць проста ў поле больш за ўсё мы любім гуляць у сьвіньню выкапаем пасярод вуліцы ямку гэта называецца хлеў“.

Абмяжуемся галоўным назіраньнем над адносінамі слоў аднаго да другога і ўтварэньнем скончанай мысьлі.—Чытайце напісанае і прабуйце спыняцца пасьля кожнага слова, пачынаючы з другога. „Кожную раніцу...“—Чаму тут нельга спыніцца?—Ня выходзіць сэнсу. „Кожную раніцу я...“—тое самае нельга спыніцца. „Кожную раніцу я выбягаю...“ Сэнс ёсьць, але сказ яшчэ ня скончаны—чаго „выбягаю“ на вуліцу? „Кожную раніцу я выбягаю на вуліцу гуляць...“ Тут ужо мысьль больш поўная, але яшчэ ня сказана з кім „гуляць“.

Прарабіўшы работу да канца, вучні выдзяляюць рад скончаных сказаў і выпісваюць іх адзін пад другім.

Кожную раніцу я выбягаю на вуліцу гуляць з хлопцамі.
Наша вуліца шырокая.
Яна ўся зарасла травою і выходзіць проста ў поле“ і г. д.

— Цяпер паглядзім, як у сказе адносяцца словы адны да другіх. Пробуем ставіць словы адно за другім парамі і заўважаем, ці можна лічыць словы зьвязанымі адно з другім. „Кожную раніцу“, „раніцу я“, „я выбягаю“, „выбягаю на“, „на вуліцу“, „вуліцу гуляць“, „гуляць з“, „з хлопцамі“.—Якія з гэтых пар слоў можна лічыць злучанымі складна? Дзецям даецца работа падабраць папарна і складна зьвязаныя словы.

Пасьля гэтага робіцца вывад, што словы ў зьвязаных злучэньнях як-бы цягнуцца адно да другога, вымагаючы пры гэтым, каб злучэньне мела пэўны сэнс. Гэты вывад падмацоўваецца назіраньнямі над моўным матэрыялам самых дзяцей.

Дзеля таго, каб выявіць значэньне прыйменьнікаў, бярэцца некалькі прыкладаў.

Дзеці прышлі ў школу.
Дзеці йдуць з школы.
Дзеці будуць гаварыць аб школе.
Настаўнік выклікаў вучня да дошкі.
Вучань стаіць каля дошкі.
Радам з дошкаю вісіць карта.

Пробуем зьмяніць від слова, што стаіць пасьля маленькага слоўка (прыйменьніка).—Ці можна так сказаць: „Дзеці прышлі ў школаю? Ідуць з школу? Будуць гаварыць аб школы? Настаўнік выклікаў вуч-

ня да дошка? Радам з дошцы? Вывад. Гэтыя маленькія слоўкі трэбуюць, каб пасьля іх словы стаялі ў поўнай сваёй постаці.

Далей робім назіраньне над тым, якую ролю ў аб'яднаньні слоў і скончанасьці словазлучэньня выпаўняе голас, або фонэцыйны момант.

Складаецца які-небудзь сказ—Дзеці йдуць. Умовімся лічыць гэты сказ закончаным. Сказ дзеці запісваюць у свае сшыткі.—Цяпер слухайце, як буду я вымаўляць гэты сказ: Дзеці йдуць... (робіцца павышэньне на другім слове). Ці скончаны цяпер сказ?—Не, ня скончаны: трэба дабавіць „у школу". Адзначаем, што цяпер сказ скончаны. Вучні перапісваюць яго і ставяць кропку. Затым настаўнік ізноў вымаўляе сказ, робячы павышэньне голасу на слове „ў школу".—Скончан сказ?—Не: трэба дабавіць—„вучыцца". Бярэцца яшчэ некалькі прыкладаў і, урэшце, настаўнік ставіць пытаньне, па чым-жа дзеці пазнаюць скончанасьць ці нясконча насьць сказу? Пазнаецца пя голасу. Вядзецца назіраньне над тым, куды йдзе голас, калі словазлучэньне зьяўляецца скончаным (ідзе ўніз), і куды ён ідзе, калі сказ лічыцца нясконченым (ідзе ўгару). Робіцца вывад, што аб скончанасьці або нясконча насьці словазлучэньня можна заключаць па кропцы (на пісьме) або па голасу (пры вымаўленьні).

Здабыты такім парадкам вывад павяраецца чытаньнем якога-небудзь расказіку, узятага з кнігі, пробуючы павышаць ці паніжаць голас на тым ці іншым слове ў сказе. „Янка захацеў"... „Янка захацеў нарысаваць"... „Янка захацеў нарысаваць Жучку".

На такіх практыкаваньнях вучні, апроч адрозьніваньня скончанасьці або нясконча насьці словазлучэньняў, разьвіваюць чуцьцё выразнасьці мовы і прывучаюцца глядзець на кропку, як на свайго роду нотны знак для голасу, і падгатаўляюць грунт для далейшых больш трудных назіраньняў над рознымі суадносінамі друг да друга цэлых словазлучэньняў або іх часьцей.

Замацаваўшы вывад аб спосабах адрозьніваньня скончанасьці або нясконча насьці словазлучэньняў, вучні прарабляюць цэлы рад практыкаваньняў па пашырэньні кароткіх сказаў новымі членамі, прычым гэтая работа можа весьціся поплеч з рысаваньнем. „Дуб стаіць—стары дуб стаіць на беразе рэчкі" і г. д.

Асобны тып словазлучэньняў прадстаўляюць пытальныя і клічныя сказы, а назіраньне над імі ўводзіць вучняў у разуменьне рытму жывых словазлучэньняў. Назіраньне над клічнымі і пытальнымі сказамі вельмі добра весьці ў сувязі з жывым досьледам дзяцей: дзеці часта закідаюць дарослых і друг друга пытаньнямі і раз-по-раз выказваюць свае пачуцьці ў форме выкліку. Выкарыстоўваючы выхваченыя з жыцьця прыклады, зварачаем увагу дзяцей на тое, як мяняецца наш голас, калі мы пытаем або адказваем. Параўноўваем з тым, куды йдзе голас, калі мы проста гаворым, спакойна. Гэтае параўнаньне інтонацый можна правесьці на такіх прыкладах:

Селянін вязе воз сена. Другі йдзе яму на спатканьне.

— Здароў! — Здароў! — А што вязеш? — Дровы. — Якія дровы? Гэта-ж сена. — А калі бачыш, што сена, дык навошта пытаеш?

Для параўнаньня трох інтонацый:

— Гэта-ж сена! Хіба-ж гэта сена? Гэта—сена.

— Пажар! — Там пажар? — Там пажар.

— Дзеці, спаць! — Як, ужо спаць? — Мы будзем спаць.

— А ён ужо там!—Ён ужо там? — Ён ужо там.

У зьвязку з гэтымі практыкаваньнямі можа быць пастаўлена вывучваньне напамяць з выразным вымаўленьнем спэцыяльна падабранага вершу, у якім-бы пападаліся пытальныя і клічныя інтонацыі, напр., „Наша краіна“ Я. Купала („Роднае слова“ Некрашэвіча, ч. І) або казка „Курачка“ (тая-ж кніга), „Храбры певень“.

Назіраючы над артыкуляцыямі, пачатак якім зроблены яшчэ раней, мы ўжо можам вывесьці артыкуляцыйныя, а ў сувязі з імі і окустычныя адрозьніваньні паміж галоснымі і зычнымі. Адносна галосных мы выводзім, што яны вымаўляюцца пры болей адкрытым расчыне рота, прычым голас ідзе свабодна, і гук чуецца выразны, ясны, громкі. Адносна зычных замячаем, што яны вымаўляюцца пры іншым палажэньні рота (зачынены губамі, зубамі, языком), з прычыны чаго голас ідзе не свабодна, сустрачаючы на дарозе тыя ці іншыя перапынкі, і гук чуецца меней выразна і ясна, набываючы поўную выразнасьць толькі пры вымаўленьні яго разам з галоснымі.

У зьвязку з назіраньнем над артыкуляцыямі можна выдзеліць асноўныя групы як галосных, так і зычных гукаў. Практыкаваньні ў сьпевах і пастаноўцы голасу могуць разьмясьціць галосныя па шырыні расчыну рота: *а*—шырокі расчын рота; *э*, *о*—сярэдні; *і*, *ы*, *у*—вузкі. Практыкаваньне ў выразным чытаньні паможа ўстанавіць тры асноўныя групы зычных: губна-губныя—*п*, *б*, *м*; губна-зубныя—*ф*, *в* і язычныя (без падробнага падзелу).

Наглядаючы над злучэньнем язычных з галоснымі, з асаблівую ўвагаю трэба спыніцца на такіх злучэньнях, як *ні, ня, ню, нё* паралельна з *на, ну, но* і зрабіць вывад, што большасьць зычных (за выключэньнем *ж*, *ч*, *ш*, *р*, *дж*) могуць вымаўляцца мякка і цьвёрда.

Гэты вывад зьяўляецца настолькі важным у галіне фонэтычных прадстаўленьняў аб мове, што трэба паклапаціцца аб найболей ясным усьведамленьні вучнямі фактаў, азначаных у гэтым вывадзе. Зьмешваньне гуку і літары, што вельмі звычайна і характэрна для старой граматыкі, абавязана якраз няясным прадстаўленьням у галіне адмечаных фактаў. Па гукаваму мэтоду злучэньне „н+я“ давала *ня*, прычым „н“ разглядаецца і лічыцца ў выдзеленым відзе, як цьвёрдае *н*, *а я*, як мяккі гук.

Пачынаем з нагляданьня над злучэньнем *ні*. З тае прычыны, што літарныя прадстаўленьні ў гэтым выпадку могуць накіраваць думку, каб першы гук „н“ лічыць за цьвёрды гук, то трэба падгатаваць грунт да правільнага акустычнага прадстаўленьня першага гуку ў даным

злучэньні. Робіцца так. Даецца дзецям ужо знаёмае злучэньне ў слове „конь“ і напамінаецца, што апошні гук тут—„нь“.

— Цяпер слухайце—„коні“. Які гук прыбавіўся на канцы?—*і*.—А перад ім быў які?—*нь*.—Якія-ж гукі ў злучэньні „ні“?—*ньі*.

Падгатаваўшы такім парадкам грунт для правільных гукавых прадстаўленьняў у злучэньнях з папярэднім мяккім зычным, можна перайсьці да аналізу злучэньня *ня, ню, не, нё*.

Ход аналізу.—„Конь“—які апошні гук?—*нь*.—Слухайце цяпер—„каня“—які гук прыбавіўся? Калі дзеці спакусяцца літарнымі прадстаўленьнямі і скажуць „я“, то запытаць: які быў апошні гук у слове „конь“?—*нь*.—Які трэці гук у слове „каня“?—*нь*.—Цяпер скажэце разам „нь“ і „я“—што будзе?—*ньйя*.—А гаворым мы ў слове „каня“ апошні склад як?—*ньа*.—Значыць, які-ж гук чуем пасьля „нь“.—*а*.—А якую літару пішам?—*а*.—Як-жа гэта літара чытаецца ў злучэньні „ня“?—*я*.—А літара „н“ як чытаецца?—Мякка, *нь*.—А скажэце цьвёрда.—*н*.—Прыбаўце цяпер „а“—што будзе?—*на*.

Такім-жа спосабам прарабляецца і рэшта другіх злучэньняў і ўстанаўліваецца, што літары *я, ю, е, ё* чытаюцца пасьля зычных, як *а, у, э, о*, а зычныя перад імі вымаўляюцца мякка. Большасьць зычных вымаўляюцца і цьвёрда і мякка. Калі яны вымаўляюцца цьвёрда, то пасьля іх пішам—*а, у, э, о*, а калі мякка, то пішам—*я, ю, е, ё*. —А калі гэтыя літары стаяць на пачатку слова, то якія гукі яны абазначаюць? Возьмем словы—*яма, Юля, елка*, падзелім іх на склады: я—ма, Ю—ля, ел—ка.—Услухайцеся ў першыя склады—! *я* Якія гукі тут чуеце? Глядзеце мне ў рот, пазірайце, як я вымаўляю. Колькі рухаў рота раблю? Скажэце самі і замячайце, якія рухі рота вы робіце?—Два рухі: язык прыжымаецца да пярэдняй часьці нёба, а самы кончык апускаецца да ніжніх зубоў; рот шырока расчыняецца.—Колькі-ж гукаў?—Два: *й, а*.

У зьвязку з зробленымі назіраньнямі маем магчымасьць падкрэсьліць розьніцу паміж гукам і літараю з новага, параўнальна з назіраньнямі папярэдняга году, боку: літара адна, а гукаў два; літара ў залежнасьці ад злучэньня ў слове азначае розныя гукі. У слове „яма“ тры літары, а гукаў чатыры. Разуменьне розьніцы паміж гукам і літараю яшчэ больш паглыбляецца назіраньнем над неадпаведнасьцю пісьма і вымаўленьня ў выпадку няясных зычных.

У галіне *морфолёгічных* назіраньняў на гэтай ступені заняцьцяў па мове трэба пазнаёміць дзяцей з формаю ў слове. Гэтаму перш за ўсё будзе дапамагаць назіраньне над тым, што некаторыя словы астаюцца нязьменнымі ў сваім гукавым саставе, а другія—і такіх большасьць—мяняюцца, пры гэтым мяняюцца ў пэўных сваіх часьцінах.

Каб пазнаёміцца з гэтымі групамі слоў, возьмем які-небудзь сказ, дзе ёсьць зьменныя і нязьменныя словы: „Ганна вельмі любіла чытаньне“.—Мяняйце сказ так, как сэнс аставаўся той самы, а каб зьмяняліся толькі словы. „Ганна вельмі любіць чытаць. Ганна вельмі рада чытаньню. Ганьне вельмі падабаецца чытаньне“.—Мы мянялі ўсе словы

ў сказе. А якое слова аставалася нязьменным?—Вельмі. Вядзеццаназіраньне і над цэлым радам другіх, і такім спосабам дзеці азнаёмяцца і з другімі нязьменнымі словамі. Ня робячы падзелу слоў на поўныя групы, на гэтай ступені навучаньня можна правесьці падзел на групы некаторых зьменных часьцін мовы. Можна абмежавацца падзелам груп слоў, якія мяняюцца ў склонах і трох формаў асобы (скланеньне і спражэньне). Але ніякай сыстэматызацыі ў межах тых і другіх ня робіцца, ня ўводзіцца і тэрмінолёгія.

Перш за ўсё трэба замеціць, што мяняецца ня ўсё слова, а толькі канчаткі яго. Выпісваюцца словы:

хлопчык, хлопчыка, хлопчыку, хлопчыкам—Мурза, Мурзы, Мурзе, Мурзу, Мурзам.—Падчыркнеце тыя часьці слоў, каторыя не мяняюцца (хлопчык, Мурз).

Выпісваюцца яшчэ словы і робіцца назіраньне над імі—у якіх частках мяняюцца словы, а ў якіх застаюцца нязьменнымі. Затым бярэцца матэрыял для назіраньня над словамі—прыметамі і дзеясловамі, і таксама выводзяцца іх канчаткі.

Такім парадкам у выніку морфолёгічных назіраньняў у вучняў зьбярэцца запас агульных прадстаўленьняў аб зьменных і нязьменных словах і іх канчатках, прычым канцы слоў мяняюцца парознаму.

Разгляд гэтых груп формаў ёсьць задача моўных назіраньняў наступнага году.

Агляд лемантароў.

Беларуская школьная літаратура яшчэ толькі пачынае разгортвацца, знаходзячыся на першай ступені свайго разьвіцьця. Прычым трэба адзначыць, што школьныя кнігі-чытанкі йдуць шпарчэй у сваім разьвіцьці, чым лемантары. Гэта тлумачыцца тым, што складаньне добрага лемантара вымагае больш уважнай, больш маруднай і труднай работы, чым кніга-чытанка. Тым ня меней грунт у гэтым кірунку ўжо паложаны, і можна спадзявацца, што наша школа, якая толькі што становіцца на ўласныя ногі, будзе забясьпечана належным лемантаром.

Першым беларускім лемантаром зьяўляецца лемантар *Элёізы Пашкевіч*, вядомай поэткі Цёткі. Лемантар выданы ў 1906 г. ў Пецярбурзе беларускаю першаю выдавецкаю суполкаю „Загляне сонца і ў наша аконца“. Лемантар надрукаваны лацінкаю і кірыліцаю. Называецца ён „Biełaruski łementar abo Pierszaja nawuka czytańnia“. Пачынаецца лемантар з прадмовы „Praczytajcie“. У гэтай прадмове аўтар дае дарады, як трэба вучыць чытаць. „Не паказуй зараз усіх знакаў, а так, як тут напісана: літара за літараю і адразу вучы чытаць цэлы склад і слова, склад па складзе. Ня так, як даўней вучылі: в е—а=ва, а зразу в—а=ва.

Лемантар зложаны па сынтэтычным літара-складальным мэтодзе. Як кніга для навучаньня грамаце ў школе, лемантар гэты не прадстаўляе цікавасьці.

Другім па часе выданьня лемантаром зьяўляецца лемантар *В. Ластоўскага* „Pieršaja čytanka“ (Першая чытанка, выданы ў 1917 г. ў Вільні).

Лемантар зложаны па гукавым мэтодзе. Як асаблівасьць лемантара, трэба адзначыць адсутнасьць у ім рысункаў. Лемантар надрукаваны лацінкаю. Складаецца ён з прадмовы, альфабэту, затым даюцца невялічкія расказікі, галоўным чынам, байкі, казачкі, вершы. Далей матэрыял, такога-ж характару, даецца ў больш пашыраным разьмеры і звычайным кніжным шрыфтам. У канцы даецца невялічкі слоўнічак.

Як з мэтодычнага, так і з пэдагогічнага боку лемантар слаба выдзержаны. Кожная старонка лемантара падзелена на клеткі, у кожнай клетцы даецца літара, друкаваная і рукапісная. Проціў кожнае клеткі прыводзяцца словы на адпаведную літару. З самага пачатку йдуць двухлітарныя склады, потым трохлітарныя склады і словы. Лемантар трэба прызнаць аднастайным, сухім і для дзяцей мала цікавым. Пісьмо з чытаньнем зьвязана слаба.

У параўнаньні з лемантаром Цёткі лемантар Ластоўскага ўсё-ж ёсьць значны крок наперад. У гэтым лемантары захована пэўная паступовасьць у пераходзе ад буйнага да сярэдняга і звычайнага шрыфту.

Новы лемантар для беларускіх дзетак. Я. Станкевіч, *выданьне другое, Вільня 1918 г.*

У прадмове лемантара аўтар зазначае, што найлепшым мэтодам навучаньня чытаньню—мэтод аналітычна-сынтэтычны. Спачатку трэба йсьці ад цэлых сказаў, азнаёміць дзяцей са словам, далей са складам і потым з асобнымі гукамі. Свой мэтод аўтар засноўвае на псыхо-фізыолёгіі чытаньня і на гэтай аснове і складае свой лемантар. Трэба прызнаць, што лемантар зложаны вельмі ўмела, сьцісла. Паволі вядзе ён вучня ад простага і лёгкага да болей труднага і складанага. Тая-ж паступовасьць захована і ў разьмеркаваньні літар. У пачатку для чытаньня даюцца двухскладовыя словы, прычым гэтыя словы маюць поўны сэнс, зразумелы дзецям, і з першай-жа старонкі дзеці пачынаюць чытаць цэлыя невялічкія сказы, што і патрабуецца псыхо-фізыолёгіяй чытаньня. Лемантар зложаны па гукавым прынцыпе сумеснага навучаньня чытаньню-пісьму. Надрукаваны лемантар лацінкаю.

Зорка, *першая навука чытаньня і пісаньня для беларускіх дзетак.* **Аляксандра Смоліч.** *(Віленскае выдавецтва Б. Клецкіна 1922 г.).*

Вельмі добрае ўражаньне робіць гэты лемантар, як разьмеркаваньнем матэрыялу, так і падборам рысункаў. Рысункі падобраны акуратна, скомпанованы надзвычайна цікава і проста. Многія рысункі даюць багаты матэрыял для гутаркі з дзецьмі. Іх вельмі лёгка выкарыстаць для вусных складанак. Пераход ад лёгкіх для чытаньня слоў да слоў болей трудных захованы ў поўнай меры. Шрыфт, на першых часох буйны і выразны, паступова пераходзіць у больш дробны, незаметна падбліжаючыся да натуральнага дзіцячага шрыфту.

„У лемантары зьмешчана каля 180 рысункаў“, як зазначае ў сваіх увагах да лемантара аўтарка: „Частка іх спэцыяльна рысована для „Зоркі“. Рысункі абуджаюць у дзяцей цікавасьць да кнігі, а з другога боку палягчаюць навуку чытаньня, даючы магчымасьць абыходзіцца без папярэдняга зьліцьця гукаў“. Такім парадкам, аўтарка, як і Флёраў, на прынцыпах якога і зложаны лемантар, стараецца ўхіліць сьлібізаваньне і папярэдняе вуснае гуказьліцьцё.

Лемантар дае і спэцыяльны матэрыял для пісьма. У канцы лемантара даецца матэрыял для падагульненьня ўсяго пройдзенага па лемантары; таксама даецца разразная азбука і слоўнічак некаторых слоў, ужытых у лемантары.

У лемантары бракуе матэрыялу для рысаваньня. Матэрыял для пісьма таксама трэба павялічыць. Залішне многа слоў дано ў слупкох. Калі на першых часох навучаньня па гукавым мэтодзе бяз гэтых слупкоў абыйсьціся труднавата, то па далейшых іх лёгка ўхіліцца. Проці слоў у слупкох сучасная пэдагогічная думка выказваецца супроць: папершае, самі па сабе словы не зацікаўліваюць дзяцей і скора надаядаюць, і чытаньне слоў у слупкох мала спрыяе выпрацаваньню „поля чытаньня“.

Гэты лемантар з некаторымі зьменамі і дадаткамі быў-бы вельмі карысьцен у масавай школе. Лемантар надрукаваны кірыліцаю і лацінкаю.

С. Некрашэвіч. Лемантар *(Дзяржаўнае Выд. Беларусі. Менск, 1925 г.)*
Лемантар зложаны па прынцыпах гукавага мэтоду. Лемантар багата ілюстраваны. Гэтыя ілюстрацыі даюць добры матэрыял для гутарак з дзецьмі і для рысаваньня. Пад рысункамі, у канцы старонак, даюцца спэцыяльныя просьценькія рысуначкі для практыкаваньня ў рысаваньні. Матэрыял гэты падабраны ўмела і рознастайна. Поплеч з гэтым даны і элемэнты літар для практыкаваньня ў пісьме. У канцы гэтых рысункаў даны яшчэ і модэлі для лепкі. На жаль, трэба адзначыць, што ня ўсе рысункі даны ў беларускім характары і ня ўсе яны выкананы акуратна. Лемантару таксама многа шкодзіць аднастайнасьць шрыфту. Градацыя шрыфту ў пераходах ад буйнага да дробнага зусім адсутнічае. Літара „і“ аднесена далекавата. Такія літары, як „а“, „о“, „у“, „і“ маюць тую асаблівасьць, што артыкуляцыя іх вельмі выразна адбіваецца на роце, на палажэньні губ. Злучэньне зычных з галоснаю „і“ і „ы“ мяняе характар самой артыкуляцыі зычных (лыс—ліс). І калі дзеці доўгі час будуць практыкавацца ў чытаньні цьвёрдых злучэньняў, то пры пераходзе да чытаньня мяккіх злучэньняў ім будзе трудна чытаць зьліта (л'іс: „л“ цьвёрдае і „л“ патрабуе іншай пастаноўкі языка. У першым выпадку язык канцом упіраецца ў зубы, у другім—выбіваецца сярэдзінаю да нёба). Многа месца лемантар адводзіць чытаньню слоў у слупкох.

Тым ня меней гэтыя невялікія хібы, якія лёгка ўхіліць пры новым выданьні лемантара, ня зьніжаюць яго дадатнасьцяй, і лемантар з вялікаю карысьцю можа ўжывацца ў пачатковых школах.

А. Федасенка. Чырвоная Зьмена, лемантар *(Дзярж. выд. Беларусі. Менск. 1925 г.).*

„Чырвоная Зьмена“ ёсьць першая сур'ёзная спроба даць беларускай школе лемантар, зложаны на прынцыпах навучаньня грамаце па мэтоду цэлых вобразаў і на прынцыпах комплекснасьці. Выданы лемантар добра, багата ў ім рысункаў. З надворнага быту лемантар робіць добрае ўражаньне. Але калі знаёміцца з ім больш блізка, то заўважаюцца і вельмі значныя хібы.

Сярод рысункаў пападаюцца такія, што ня зусім адпавядаюць свайму прызначэньню як з боку іх композыцыі, так і з боку тэхнічнага іх выкананьня. На першай-жа старонцы два сярэднія рысункі нявыразны. Разгледзець і разабраць іх сэнс дзецям вельмі трудна. Мала выразныя рысункі на 6-й і на 7-й старонцы. На старонцы 26-й рысунак паказвае нейкую дзікую сцэну. Па сэнсу рысунку выходзіць, што адзін чалавек, паваліўшы другога, душыць, а два хлопчыкі, выпадкова стаўшы сьведкамі гэтае сцэны, прыходзяць у жах. Які сэнс мае рысунак, зьмешчаны на 34-й старонцы? Угары прыгожы рысунак панскага двара і палацу. Дзьве пані, двое дзяцей, добра ўбраных. Падпісана „Палац пана“. А ўнізе—звычайная сялянская хібарка, а пры ёй подпіс „дом рабочых“ і далей—фабрычныя трубы. У такіх хібарках звычайна жылі пры панох батракі, а рабочыя—у падвалах гарадзкіх будынкаў ці на акраінах гораду.

На 35-й старонцы рысунак: „Рабочыя і сяляне скінулі пана". Нарысована галава і нага чалавека (селяніна ці рабочага), накіраваная, каб штурхануць пана. Пан ляжыць на сьпіне ў гумарыстычнай постаці, задраўшы ногі. Папершае, з пэдагогічнага боку такога рысунку нельга дапускаць, а падругое, рысунак гэты нічога не гаворыць. На 80-й старонцы, як ілюстрацыя да артыкульчыку „Хлопчык і сінічка", нарысована заместа сінічкі чубатая жаваранка (сьмяцей).

Навучаньне грамаце па лемантары „Чырвоная Зьмена" вядзецца сумесна з навучаньнем пісьму і чытаньню, прычым наўперад ідзе пісьмо, а потым чытаньне.

Матэрыял на старонках лемантара разьмешчаны такім парадкам, што і пісьменны, і друкаваны шрыфты, і рысункі нейк зьліваюцца, б'юць у вочы і не даюць магчымасьці затрымацца на чым-небудзь адным у патрэбнай ступені. „Наша Лото", запазычанае з лемантара „За работу" (па ўзору якога і зложаны лемантар „Чырвоная Зьмена"), для сялянскіх дзяцей рэч вельмі мала знаёмая і мала зразумелая. Табліца на 32-й старонцы, разьлінованая на пяць клетак, напэўна можа зьявіцца для настаўнікаў, як нейкая пэдагогічная шарада. У лемантары Фрыдлянда і Шалыт падобная табліца, зробленая больш акуратна і дакладна, мае сваю назову і цэлы тэкст пад табліцаю, дзе даецца яе тлумачэньне. (На табліцы робяцца паметкі, як акуратна ходзяць дзеці ў школу). У „Мэтодычных увагах" да лемантара „Чырвоная Зьмена" аб гэтай табліцы нічога ня сказана. Наогул між лемантаром і мэтодычнымі ўвагамі да яго няма ніякага дастасаваньня. Так у ўвагах напісана: „да 6 ст. даецца самарэгістрацыя наведаньня дзяцей"... Разгортваем лемантар—у лемантары проста рысункі: возяць жыта, косяць сена, жнуць жыта, а ўнізе старонкі нарысованы стол і крэсла. І так, дзе ні глянь—поўная няўвязка ўваг з лемантаром.

У лемантары і ва ўвагах да яго сустракаюцца антыпэдагогічныя пытаньні. Так, у лемантары на 43-й старонцы, як вывад з артыкульчыку „Мурза", ставіцца пытаньне: „Хто ў вас самы большы мурза?" Такога пытаньня ставіць дзецям ня трэба: мурзам звычайна называць сабаку, і затым, знашоўшы сярод дзяцей „мурзу",—а ў такіх разах ён заўсёды знойдзецца,—гэты „мурза" такім парадкам набывае сабе мянушку. У „мэтодычных увагах" на 31 ст. „Чыя мама лепшая—твая, Янкава ці Алесева?" Такое пытаньне можа выклікаць сваркі сярод дзяцей за сваю матку.

Ня гледзячы на гэтыя недахваты, лемантар Федасенкі ўсё-ж прадстаўляе сабою і вялікія цэннасьці. Праўда, у вясковых школах ён будзе карыстацца меншым посьпехам, чым у школах гарадоў, да якіх лемантар больш дастасованы.

Літаратура па мэтодыцы роднае мовы.

I.

Для высьвятленьня агульнай сувязі мэтодычных пытаньняў выкладаньня роднай мовы з навуковым мовазнаўствам можна знайсьці ў кнігах:

Буддэ. Вопросы методологии русского языкознания. Казань, 1917 г.

Богородицкий. Лекции по общему языковедению, раз. 13.

Гильдебранд. О преподавании родного языка.

Алферов. Родной язык в средней школе.

Афанасьев. Методика родного языка в трудовой школе.

Державин. Основы методики преподавания русского языка.

Томсон. Общее языковедение.

Ушаков. Краткое введение в науку о языке.

Фортунатов. Ф. Ф. О препод. грамм. рус. яз. в средней школе.

Шахматов. Введение в курс истории рус. яз.

Пешковский. Школьная и научная грамматика.

П. Н. Сакулин. Вопрос об упрощении рус. орфографии.

Бочкарев. О новых началах преподавания орфографии.

II.

Агульны аналіз процэсаў чытаньня і пісьма, у сувязі з пытаньнем аб стварэньні ў няграматных цэнтраў чытаньня і пісьма можна знайсьці ў кнігах:

Мэйман. Лекцыі па экспэрымэнтальнай псых. ч. III.

Афанасьев. Метод. родн. яз. в труд. школе.

Нечаев. Психологический метод обуч. чтению.

III.

Тэорыя і прынцыпы навучаньня грамаце па гукавым мэтодзе можна знайсьці ў кнігах.

Ушинский. Руковод. к препод. по „Родному Слову".

Тихомиров. Чему и как учить на уроках родного языка в нач. школе.

Булаков. Родной язык, как предмет обучения в нач. школе.

Кульман. Методика русского языка.

Соколов и Тумин. На уроках родного языка.

Паульсон. Методика грамоты по историч. и теоретич. данным.

Вахтеров. На первой ступени обучения.

Флеров. Подробный план занятия по обучению грамоте.

IV.

Мэтоды цэлых слоў.

Янжул. Американская школа.
Соловьева и Тихеева. Русская грамота.
Дудышкина. Я могу читать.
Горобец. Азбука.
Фортунатова и Шлегер. Первые шаги.
Афанасьев. Читай, пиши, считай.
Бочкарев. Жизненное изучение грамоты.
Фрыдлянд и Шалыт. За работу.
Мироносицкий. Словечко.
Федасенк. „Чырвоная Зьмена".

V.

Безлемантарнае навучаньне грамаце.

Шапашников. Живые звуки.
Бочкарев. Жизненное изучение грамоты.
Зачиняева. Азбука—творчество.

VI.

Разьвіцьцё вуснай і пісьменнай мовы.

Золотарев. Методика русского языка.
Лебедев. Устные и письменные сочинения.
Кульман, Афанасьев, А. Попов, Соколов и Тумим. Методики родного языка.
Устинов. Техника развития устной и письм. речи.
Вахтеров. Предметный метод обучения.
Соловьев и Тумим. Картины—рассказы.
Лубенец. Сочинения по картинкам.
Щепотова и Флеров. Свободные диктанты и самодиктанты.
Новые программы Гус'а.
Мурзаев. Как рассматривать картины в школе.

VII.

Сыстэмы комплекснага выкладаньня.

Афанасьев. Родной язык в комплекс. сист. преподавания.
Соколов К. Н. Методы комплексного преподавания.
Плотников. Родной язык в комплексе.
Ланков и Мошкова. Очерки по методике комплексного преподавания в школе I ступени.
Никифоров. Родной язык и художественная литература в комплексном преподавании.
Федасенка. Увагі да лемантара „Чырвоная Зьмена".
Кагоров. Методический словарь.
Николаевский, Ковун и Васильев. Практика комплексного преподавания. Третий год обучения.

Зьмест

B0000000220652